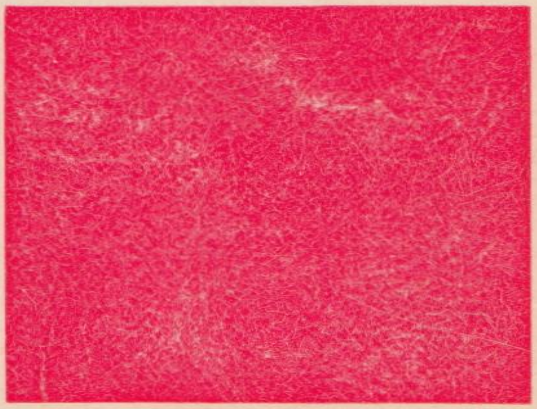
Nuovo Politecnico 42 Einaudi 1971, 4ª ed., 1973

A CURA DI ELVIO FACHINELLI,
LUISA MURARO VAIANI, GIUSEPPE SARTORI

L'ERBA VOGLIO

Pratica non autoritaria nella scuola



Prima ancora che venisse a qualcuno l’idea di questo libro, esso era in parte già scritto.

L’hanno scritto insegnanti, alunni, operai-studenti, psicologi, maestre d’asilo, genitori: protagonisti o spettatori, in molte scuole d’Italia, dall’asilo ai licei, di una pratica educativa non autoritaria che alcuni semplicemente vivono, altri teorizzano o difendono, alcuni cercano di capire, altri combattono.

I testi qui raccolti sono il documento delle loro esperienze. Difficoltà, talora gravi, perplessità personali e non, sforzo di elaborazione politica, tensione e pazienza politica — tutto ciò si accompagna a una singolare allegria e ironia, che si vedranno spuntare qua e là nel libro, quasi all’improvviso, come succede nel corso d’una giornata.

Quello che ne risulta non somiglia a un discorso di Scienza Pedagogica, né vuole suggerirne alcuno (altri vestiti per il maestro, come per l’imperatore della fiaba di Andersen...) Semmai il contrario. Convince che è un alibi escogitare nuove pedagogie o nuove didattiche. Racconta i tentativi di stabilire dei rapporti liberanti, senza riguardo per le funzioni e le competenze precostituite; di far uscire la scuola dai suoi recinti e cancelli, di sottrarla ai suoi tutori, per farla con *altri.* Riprende e ripete la domanda di quel ragazzo che ad una sua compagna di classe chiedeva, pressappoco: «vale di più un ragazzo vivo o un ragazzo scolastico?»

Scansione, ocr e conversione a cura di Natjus

Ladri di Biblioteche

1971 Giulio Einaudi editore s. p. a., Torino. Quarta edizione

Nuovo Politecnico 42

L'ERBA VOGLIO

Pratica non autoritaria nella scuola

A cura di Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani e Giuseppe Sartori

Indice

Introduzione. Autorità e potere nella scuola

Parte prima. Masse a tre anni

I. L’asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano

L’avvio dell’esperienza

Alcune osservazioni

Rapporti tra assistenti e bambini: evoluzione dell’atteggiamento antiautoritario

Rapporti tra assistenti e bambini: evoluzione di un atteggiamento specialistico

2. Intervento di un gruppo di maestre d’asilo di Milano

Parte seconda. Ma è scuola questa?

I. Due anni di scuola non autoritaria in una media inferiore (Lea Melandri)

Anno 1968-69.

Anno 1969-70.

2. Voto, bocciatura, potere

3. Un’esperienza politica attraverso la scuola

Il luogo e la gente.

La prima mobilitazione: istituzione del doposcuola.

Un posto per parlare: la scuola, il Seven, il bar, la strada.

La patata che scotta.

«Il bene dei ragazzi».

Si può scrivere sul marciapiede.

Conclusioni molto provvisorie.

Appendice. La vita in classe: resoconti di insegnanti.

Parte terza. Fine del ragazzo scolastico

I. Conversazione sul valore dei voti

2. Perché non tutti parlano in classe

3. Processo al metodo antiautoritario

4. Inchieste

Gli immigrati e i contadini.

Inchiesta sul 23 aprile

5. A che serve la poesia?

6. Scritture collettive

7. L’Europa unita

Parte quarta. Contro l’esclusione

I. Le classi differenziali e i centri d’orientamento (Almachiara Dusi)

2. Un caso

3. Motivazioni di bocciatura (Testi riportati alla lettera)

4. Considerazioni sulla Scuola Materna Speciale (Alessandra Ginzburg)

5. Scuola speciale di Gaida (Reggio Emilia) (Adelmo Sichel)

6. Operai a scuola

Parte quinta. Accomodarsi sull’attenti

I. Incontro con la «Signorina» Preside

2. Risposte di alunni e insegnanti in situazione non autoritaria

Luisa Muraro Vaiani.

Marisa Lupo.

Giancarlo Majorino.

3. I burocrati in azione

Giovanna Corradini.

Misa Gelmetti Banfi.

4. L’occhiata e la pernacchia

Parte sesta. Avvio di una discussione

Ragioni e prospettive dei rapporti non autoritari

Pucci Ferruta.

Interventi

Marie-Claire Boons.

Alberto Pozzolini.

Luisa Muraro Vaiani.

Sandro Ricci.

Denis Diderot.

L’ERBA VOGLIO

«Come *fate* a parlare con tanta calma, dopo essere andato con la testa in un fosso?» domandò Alice mentre lo trascinava per i piedi e lo stendeva su un monticello di terra accanto alla riva.

Il Cavaliere sembrò sorpreso per questa domanda. «Che importa dove si trova il mio corpo? - egli disse. - L’importante è che la mia mente lavori lo stesso. Anzi, più volte vado a testa in giù e più invento nuove cose».

LEWIS CARROLL, *Nel mondo dello specchio*

Questo libro riporta molte relazioni e interventi del convegno «Esperienze non autoritarie nella scuola», tenutosi a Milano il 20-21 giugno 1970; raccoglie inoltre materiale, fornito da persone che hanno contribuito alla preparazione del convegno, che in quella occasione non potè, per ragioni di tempo, essere presentato.

Per restituire il senso reale del discorso avviato allora, una ricostruzione burocratica in Atti non sarebbe stata utile; s'è preferito perciò scegliere e ordinare il materiale, molto vasto, con un criterio preciso: consentire una lettura a più livelli, che sia strumento nell'azione, stimolo a pensare e, a tratti, divertimento.

Lo scritto iniziale *Autorità e potere nella scuola* è dei curatori, come anche le brevi note esplicative.

Introduzione. Autorità e potere nella scuola

I.

Mangiare quando si ha voglia, sedersi su un tavolo, parlare in dialetto, avere le ginocchia sporche o indossare una camicetta trasparente, giocare a carte o commerciare fumetti, sono tra quelle cose ritenute dal senso comune incompatibili con la scuola e la sua funzione educativa.

Quello che esiga positivamente tale funzione, non è ben chiaro, quanto l'idea che, passati i cancelli, il comportamento di tutti deve essere «diverso», conforme a una rappresentazione vuota, ma rigida, del dovere, del rispetto... di che cosa, di chi? Questa idea, che nella scuola valgono delle cose che fuori non valgono, non si applica solo in senso repressivo: la notizia di un'insegnante che aveva chiamato a scuola i carabinieri e fatto arrestare un alunno dal quale era stata insultata, provocò costernazione e disagio tra la gente e un intervento del ministro della pubblica istruzione, che consentì al ragazzo di tornare a scuola; quasi un gesto di riparazione della scuola che aveva mancato. Secondo il senso comune, infatti, la scuola è il luogo distinto e originale del rapporto educativo e della trasmissione del sapere, dove un insulto non è valutabile in termini di codice penale.

Non ci si accorge per lo più del fatto che per il buon funzionamento della scuola, dall'asilo all'ùniversità, i carabinieri possono essere necessari quanto i cancelli, i registri, i regolamenti... In quel caso, poi, l'imbarazzo

era accresciuto da ciò, che non si trattava d'un insulto di contestatore. Facendo intervenire i carabinieri, l'insegnante implicitamente denunciava l'esistenza d'una crisi a un livello cui non possono arrivare le riforme, e compiva un gesto eversivo, come dichiarare irrilevante il recinto che separa la scuola da fuori.

Il *significato* della separatezza della scuola - come riflesso della distinzione che conferisce il sapere a una minoranza e, nella scuola dell'obbligo, della elevazione di tutti per iniziativa dei pochi che sanno — si è di molto indebolito nel momento in cui la scolarità è diventata un fatto di massa (il che non vuol dire che siano venute a mancare le *ragioni* del potere per mantenere separata la scuola). La scuola è luogo separato perché formalmente non ha rapporto con la produzione e perché vi si entra solo facendo valere un titolo e una competenza: insegnante, alunno, genitore...

Per effetto della scolarità di massa, che non è puro fatto di numeri, qualcosa non funziona più, non solo a livello di edilizia, di personale, di attrezzature; qualcosa che colpisce proprio il rapporto educativo e la trasmissione del sapere. Si tratta della figura stessa dell'autorità, che dentro la scuola non arriva più a istituirsi positivamente, per cui non rimane, nella scuola come nella società, che far valere dei rapporti di potere, gestiti burocraticamente da larve d'autorità. È quello che si dice autoritarismo.

L'autorità, precedentemente riconosciuta come rapporto di dipendenza funzionale rispetto a un fine accettato, svuotandosi appare e tende ad essere puro rapporto di forza. Diventa esplicito ciò che prima era implicato in una struttura complessa.

Questo autoritarismo è riconoscibile nel ritorno d'importanza del voto di condotta, nel ricorso a misure disciplinari, nell'incremento delle classi e scuole speciali e differenziali; ma anche nel modo stereotipato e passivo di

comunicare il cosiddetto sapere (la cui prevalente funzione utilitaristica: per il posto, per la carriera, per la media, per la borsa di studio, nessuno prova più a negare), sapere dal quale quelli stessi che lo trasmettono sono ormai separati.

Ma non è necessario individuare dei fatti nuovi per dichiarare la crisi dell'autorità e la sua corruzione in autoritarismo; sono gli stessi fatti di prima, le stesse categorie e gerarchie, la prassi burocratica di sempre, la didattica immutata, che hanno perso il significato che spettava loro nella scuola di élite. I rimedi apportati a questo stravolgimento sono, e appaiono, dei surrogati.

Riunioni scuola-famiglia, comitati e associazioni di genitori, riunioni presso i centri d'orientamento, corsi di aggiornamento ecc. sono cose noiosissime e per alcuni anche astruse e complicate. È la noia di muoversi nell'irrealtà. Nessuno ci crede, qualcuno ci sta perché è la necessaria finzione per l'esercizio del proprio potere. Quelli che dal potere sono esclusi non hanno proprio nessuna difesa dalla noia e appena si accorgono che la richiesta di partecipazione è lo sfogo offerto alla loro impotenza, girano al largo.

2.

Nel suo primo apparire, nel corso delle lotte studentesche dell'inverno '67-68, la parola d'ordine dell'antiautoritarismo aveva di mira il rapporto tra studenti e autorità scolastica: come nella fabbrica bisogna combattere lo sfruttamento, così nella scuola l'autoritarismo. Da quella parola d'ordine veniva l'altra: potere studentesco, che venne però presto abbandonata; non si tratta, obiettarono alcuni, di contendere il potere all'autorità accademica, ma semmai di eliminare il potere

nelle relazioni all'interno dell'università e di esigere una elaborazione e trasmissione del sapere non autoritaria. Non persuade nemmeno, aggiunsero, il parallelo tra scuola e fabbrica, il rapporto deve essere un altro, meno semplicistico. Il discorso dell'antiautoritarismo venne così accantonato. Ma esso era manchevole anche per un altro motivo, che il livello generale delle lotte operaie fino al '67 forse non consentiva di vedere: non si considerava l'importanza e la necessità di rapporti autoritari-gerarchici all'interno della fabbrica per mantenere e aumentare la produzione. Allora la fondamentale rivendicazione operaia era quella di un aumento del salario; la lotta, che esigeva la presenza come protagonista del sindacato, si svolgeva secondo lo schema: proclamazione dello sciopero - trattative (sospensione dello sciopero)-eventuale ripresa dello sciopero - conclusione delle trattative e controllo sindacale sul padrone (perché le conquiste salariali fossero salvaguardate) e sugli operai (perché il padrone potesse regolare la produzione in tutta tranquillità e compensare con il suo aumento le conquiste strappate dagli operai). Le lotte operaie dal '68 in poi, soprattutto nei grandi complessi industriali, hanno modificato la situazione; esse colpiscono proprio la fase ultima, quella in cui il padrone aveva mano libera nella fabbrica e regolava la produzione in modo da aumentare il margine di profitto. Il rifiuto operaio a elevare il ritmo, la volontà di diminuire la fatica e di eliminare il pericolo e la nocività, si fanno valere in forme nuove di lotta (riduzione brusca dei ritmi, abbandono improvviso del posto di lavoro, fermata di un reparto) che colpiscono direttamente il padrone, ma indirettamente il sindacato, al quale non compete più la gestione intera della lotta — dalla sua decisione alla conclusione - ma di una fase limitata, quella delle trattative, che spesso si fanno senza che ci sia una regolare ripresa del lavoro.

Nel momento in cui si vuole colpire la condizione di salariato, esigendo meno fatica, meno lavoro, meno pericolo, il classico strumento di lotta, lo sciopero, non basta più; bisogna colpire soprattutto l'organizzazione interna dello sfruttamento, che passa attraverso i rapporti autoritari e gerarchici; bisogna infatti sottrarsi a tutti i meccanismi di controllo diretto e di incentivazione indiretta al superlavoro.

Questa nuova direzione della volontà operaia conferisce un senso preciso alla contestazione dei rapporti autoritari nella scuola e nella società. Al limite è possibile unificare il «rifiuto del lavoro» con il «rifiuto dello studio».

«Non hanno voglia di studiare» si diceva degli studenti che in massa disertavano la scuola e invadevano le piazze oppure occupavano l'università. «Non hanno voglia di lavorare» si dice degli operai.

Gli studenti si difendevano debolmente dicendo: noi vogliamo studiare, ma non in queste condizioni ecc. ecc. Il fatto è che la società stessa, in connessione con l'avanzato sviluppo produttivo, sta distruggendo o indebolendo le motivazioni allo studio e al lavoro accanito. Le promesse sempre differite, come anche quelle mantenute ma deludenti, hanno cessato di agire come stimolo al massimo sforzo produttivo e in questa sorta di pacificazione forzata la gente si rivolge a guardare il prezzo pagato: in termini di superfatica, di tempo, di tensione.

Molti operai ancora non vedono la parziale identità della costrizione nella fabbrica e nella scuola. Si capisce il perché: la separazione tra scuola e fabbrica serve anche a presentare lo studio come una attività privilegiata. C'è poi un'altra ragione da considerare, che agli operai che mandano i figli a scuola, questa appare come una promessa di emancipazione individuale per i loro figli, alla quale questi ultimi possono accedere pagando con lo studio diligente, l'ossequio all'autorità e la massima sottomissione; così almeno credono, e non a torto: l'errore

è di sopravvalutare la promessa, non il prezzo. La promessa è infatti un mezzo inganno e, dal punto di vista operaio, un inganno completo; e questo va detto e mostrato, per sostituire quella aspettativa individuale con la volontà rivoluzionaria di prendersi la scuola e gestirla.

A questo stesso risultato la gente può arrivare anche attraverso l'esperienza diretta dei rapporti frustranti con l'istituzione. Infatti l'autoritarismo scolastico non si esercita solo su chi è dentro la scuola; esso è anche esclusione, definizione rigida di competenze e costrizione a tacere e a subire per i non competenti. Allo svelamento della nuda ragion d'essere della separatezza in cui la scuola è tenuta dal potere, si arriva anche attraverso la prolungata esperienza d'essere estromessi, costretti al silenzio e alla passiva accettazione.

3.

Su questo sfondo di disagio, che per gli insegnanti si somma con quello di una perdita di prestigio sociale, bisogna collocare le cosiddette esperienze non autoritarie; immediatamente sono vissute dai protagonisti come rifiuto ad esercitare o a subire un ruolo autoritario; di fatto, sono l'inizio di una risposta alla crisi dell'autorità, risposta che si pone (e questo è consapevolmente voluto da molti) come alternativa a quella del potere.

La risposta del potere sembra essere — in mezzo a incertezze e contraddizioni che sono forse più comunemente conosciute - un progetto di razionalizzazione: anticipare e controllare la preparazione professionale degli insegnanti, coordinare le scelte alle esigenze dello sviluppo sociale, alleggerire i meccanismi di selezione e discriminazione interni alla scuola, spostandoli all'esterno,

separare e collocare gli individui refrattari, promuovere forme di partecipazione eccetera. Razionalizzare vuol dire mettere in fila i bisogni particolari cui la scuola deve rispondere: bisogni della società, dell'industria, aspirazioni e richieste dei singoli; stabilire una gerarchia tra di loro e cercare di dargli la più economica soddisfazione.

È dubbio che questo progetto possa realizzarsi, in quanto esso genera delle aspettative e formula delle promesse che non può mantenere: la stessa scolarità di massa, necessaria in vista di uno sviluppo del sistema produttivo, è una implicita irrealizzabile promessa di ascesa sociale per tutti. Al manifestarsi di questo limite non rimane al potere che l'uso di strumenti coercitivi, ogni volta che gli interessati hanno la percezione dell'inganno e si rifiutano di restarvi.

D'altra parte il progetto di razionalizzazione non fornisce alcuna risposta alla crisi dei rapporti - limitandosi ad eliminare, per quanto può, tutte le occasioni particolari di urto ed esasperazione, e a controllare e gestire, per quanto può, i momenti di conflitto.

Nel far ciò, nel ricondurre ad esigenze generalissime, anonime e superiori le istanze regolanti la scuola (sottraendola al caso, agli umori, alle arretratezze eccetera) accelera quel processo di depersonalizzazione, verso l'inutilità e il vuoto, in cui s'instaurano i rapporti interni. Pone gli individui sotto la coercizione anonima del potere, facendoli suoi soggetti o strumenti.

4.

Colpisce, nelle relazioni di insegnanti e alunni che praticano un rapporto non autoritario, l'intensità e la positività dell'esperienza, in contrasto apparente con il

modo negativo con cui essi si rappresentano questo rapporto: non autoritario, appunto. Arrivano paradossalmente a praticare quei valori che l'ideologia ufficiale e la credenza comune immaginano propri del rapporto insegnante-alunno: fiducia, rispetto, voglia d'imparare, spirito di collaborazione, interesse reale allo studio... Non esattamente negli stessi termini, s'intende, ma una parziale coincidenza c'è. Dove però non esiste nessuna coincidenza, è nelle condizioni con cui a ciò si arriva: ci si arriva infatti nella contraddizione spesso aperta con la routine imposta, con i ruoli precostituiti, con il comportamento convenzionale e, soprattutto, in contraddizione con la stessa istituzione scolastica e ciò che la definisce come luogo gerarchicamente ordinato al suo interno e separato dal contesto. Il che fornisce una indicazione: che non vi è risposta alla crisi dell'autorità e al deterioramento dei rapporti, se non con un progetto di radicale sovversione. E aiuta anche a meglio esplicitare il senso di quelli che si chiamano spesso rapporti antiautoritari, con una espressione che è almeno ingenua. Ingenua perché non si tratta semplicemente di opposizione all'autorità. È anche parziale, perché la ricerca di rapporti alternativi è necessariamente un atto politico che implica uno scontro con il potere che si esercita nella scuola. Non si tratta di modificare o migliorare delle situazioni precostituite, ma di rifiutarle e di inventarne altre, tali da contrastare separatezza e divisione. Fare scuola altrimenti significa anche: altrove, in altri momenti, con altri interlocutori.

Questo trapasso rappresenta immediatamente, in negativo, il rifiuto del tempo/spazio scolastico, nel quale non può restare chi rifiuta i modi del suo essere nella scuola - in positivo la reazione alla passività istituzionalizzata e la riappropriazione di un potere, che sarà anche quello di insegnare o imparare... perché no? Esso va contro le esclusioni che colpiscono chi è all'esterno

e può affacciarsi solo con la divisa di genitore, ma anche quelli che sono dentro la scuola, fissati nelle loro distinte competenze e nei luoghi e modi del loro intervento.

5.

Ma da ciò che s'è detto, sembra che in questi rapporti venga a ricostituirsi un'autorità positiva, che sostituisce quella deformata e burocratica che conferisce l'esercizio del potere. Sarebbe idiota nascondersi che nell'atto della distruzione di un potere esercitato in modo burocratico e senza forza d'autorità, con un prestigio fasullo e strumenti costrittivi, coloro che si sono impegnati a ciò non siano anche alla ricerca di un rapporto di dipendenza soddisfacente, di un'autorità - il gruppo, il comitato, il leader, l'adulto - in cui sia possibile riconoscersi.

Questa ricerca esiste e non è in contrasto con la volontà di riprendersi un potere negato, di uscire dalla passività; infatti nell'autorità positiva con cui ci si identifica, di cui è possibile parlare dicendo «noi», si può esercitare quel potere riconquistato.

Non si può tacere di ciò. Soprattutto se si ha a che fare con un rapporto adulto/non adulto, che è strutturalmente asimmetrico (ciò che l'adulto è per il bambino non equivale a ciò che il bambino è per l'adulto).

Non bisogna temere di parlare d'autorità nel momento in cui si rifiuta o si è impossibilitati a mantenere un ruolo autoritario. Ciò che infatti è immediatamente possibile è contrastare l'uso strumentale, da parte del potere, della relazione adulto/non adulto, maestro/alunno eccetera. Non si può impedire che l'adulto, l'insegnante, sia termine di una relazione asimmetrica, una relazione di non uguali.

Possiamo al massimo progettare un tempo/ processo in cui questa relazione tra non uguali si modifichi e impedire così che si istituisca definitivamente l'alternanza tra una dipendenza stabile e momenti di reciprocità.

Perché la reciprocità sarebbe momentanea? Di fatto, è possibile sostituire il rapporto di dipendenza con uno di reciprocità: sotto la spinta dell'entusiasmo che accomuna tutti quelli che distruggono le situazioni e relazioni precostituite dal potere per inventare delle situazioni liberanti, si vive provvisoriamente in una condizione di effettiva uguaglianza, anche quando si tratta di adulti e non adulti, dove le ragioni di disuguaglianza possono sembrare gravi e insuperabili. Ma, come provano i fatti, è una condizione che non dura. Ad essa si contrappone, prima o dopo, l'istanza della «realtà» in termini molto diversi e vari e apparentemente validissimi: «è inutile che noi aboliamo i voti, tanto nella scuola esistono»; oppure: «bisogna darsi un'organizzazione, non si può andare avanti con le assemblee…» Notare che la condizione di uguali, guadagnata d'un sol colpo in uno slancio d'entusiasmo, non è irreale, è bensì *immaginaria* realizzazione di un desiderio e di una volontà reali e reale essa stessa. Ma la sua impossibilità a durare la fa sentire come l'*illusione* contrapposta alla situazione generale che si tratta di modificare e che non lo è stata ancora. Al bambino si propone, per esempio, di fare scuola senza voti e registro? La proposta lo entusiasma, ma poi la perplessità dei genitori, la pratica diversa e immutata dei compagni di altre classi, le ragioni mai espresse ma interiorizzate della valutazione, gli fanno sentire come bizzarro e irreale il farne a meno.

Nella seconda battuta, successiva all'entusiasmo, quella che si vive come il necessario ritorno alla realtà, si ha di fatto una esasperata sottomissione al «reale» (il reale opposto a ed escludente l'immaginario) e quindi si assume l'autorità tradizionale, il condizionamento, come

l’immutabile termine di riferimento. È la fase di riflusso, dalla quale l’unica (mediocre) difesa sembra finora essere questa: che nella prima fase si sia costituita una autorità interna, che assuma su di sé il peso di una sfida da mantenere e con la quale sia possibile continuare a identificarsi. Può essere l’insegnante, può essere il capo, il comitato di agitazione eccetera. Subentra così l’altro termine, la dipendenza tendenzialmente stabile da una autorità alternativa, la quale però ha in embrione alcuni tratti e tutte le potenzialità di quella ufficiale che è stata combattuta.

6.

Questa difficoltà a non rappresentare una figura autorevole agli occhi degli alunni, è stata intuita da alcuni insegnanti, che la sentono in contrasto con il loro desiderio di «dimettere» il ruolo autoritario. Ne hanno per lo più tratto delle conclusioni pessimiste quanto alla propria personale capacità a non essere autoritari. A torto. Non c’entra qui la capacità personale, quanto una situazione altrimenti determinante: le ragioni che spingono loro e gli alunni a rompere il condizionamento e le situazioni precostituite dal potere sono complesse e comprendono anche, con la volontà di riappropriarsi del proprio tempo, del proprio fare, pensare, decidere, la ricerca di un rapporto di dipendenza soddisfacente, appagante. La ricerca di una figura d’autorità con cui potersi identificare positivamente, è interna alle stesse ragioni che spingono ad opporsi al potere costituito e ai suoi strumenti diretti o indiretti. Dal che viene spontaneo chiedersi: è inevitabile che si ricostituisca sempre la divisione tra chi ha in mano il potere e lo gestisce, e chi dal

potere è escluso? Domanda che ad un livello diverso ma non irrelato dice: è utopico pensare di istituire delle relazioni di uguaglianza tra non uguali? (non poniamo una domanda specifica per la relazione adulto/non adulto, non apriamo nemmeno un discorso pedagogico, perché rientra nell'unica domanda). «Relazione di uguaglianza» vuol dire: che non vi sia perdita di potere dell'uno a favore dell'altro e che non si istituisca un rapporto di dipendenza dell'uno dall'altro.

Alla domanda si possono pensare due risposte. Si può progettare un modo di emancipazione radicale, che si sviluppi come lotta politica al potere dominante di una minoranza, e impedisca, insieme, il riformarsi di rapporti di dipendenza e di centri di potere separato. A meno di restare nell'ineffabile, si tratta di trovare tra ciò che è già stato tentato in passato oppure inventare ex novo strumenti di controllo e di intervento.

Si può, ed è l'altra risposta, pensare che la progressiva riappropriazione di poteri riduca via via anche la necessità di rapporti di dipendenza da una parte, e, dall'altra, renda più difficile il separarsi di un gruppo di potere dalla massa, e progettare, quindi, dei rapporti *tendenzialmente* alternativi ai ruoli imposti dal potere. Nel caso della scuola, vuol dire anzitutto eliminarla come luogo separato e sottoposto alla gestione e al controllo del potere; «restituirla» alle masse - come se queste potessero vantare un possesso originario... - attaccando tutto ciò che serve alla loro esclusione: il modo di informare, il linguaggio, la prassi burocratica, la divisione tra lavoro manuale e intellettuale, il ricatto sui figli, le promesse fasulle, la elaborazione e trasmissione del sapere come un bene la cui produzione è al di là del lavoro. Le indicazioni concrete vengono spesso negativamente dalla pratica scolastica imposta.

7.

L’azione collettiva, che mobilita e trasforma, sarà anche il momento per inventare, raffigurare e anticipare l’alternativa. Non istituire questo legame tra l’azione immediatamente possibile e il termine cui si mira, è la trappola che tende un uso frequente della coppia tattica/strategia. Una totale difformità tra ciò che si fa concretamente - per sfruttare gli spazi esistenti, come si dice - giorno per giorno e ciò cui si mira, difformità vanamente giustificata come quella che intercorre tra momento tattico e strategia, è un errore. Non si tiene conto che il giuoco tra ciò per cui ci si muove di volta in volta e ciò cui si tende ultimamente deve essere giuocato da tutti, e non da pochi furbi. «Che la gente si mobiliti per l’autobus e il riscaldamento delle aule, noi miriamo alla distruzione del sistema intero». Non si tiene inoltre conto che il muoversi negli spazi esistenti - quelli in cui ci si muove «tatticamente» — rappresenta una loro parziale accettazione, che è dunque accettare, né più né meno, che i termini consentiti. Nella vita scolastica, senza andare nel grande, è ben noto cosa sia: agli insegnanti è consentita la autonomia didattica in classe e l’insegnante di sinistra, per lunga tradizione, l’ha sfruttata per un certo tipo di insegnamento. A parte altri rilievi, c’è da dire che così facendo egli non ha modificato, ma ribadito lo schema di rapporti tipicamente scolastico.

Ma allora, conviene impegnarsi in esperienze scolastiche autonome, fuori dell’apparato istituzionale, come gli asili autogestiti - oppure in una azione nella e contro l’istituzione scolastica esistente? Da una parte e dall’altra si può opporre utopia e realismo: utopia la scelta di realizzare un tratto di società liberata, una anticipazione (ma realizzante...), con il pericolo di farne una irrealtà non utopica e senza tensione; realismo invece sarebbe

l’impegno politico nei confronti di istituzioni esistenti, che sono istituzioni di massa, con esempi generalizzabili e con un impatto diretto con la realtà.

Utopia però - vien detto di rimbalzo - anche questa, di attaccare, agendo nel suo interno, una istituzione, la cui logica ragioni e inerzia sono tali da macinare, attutire e livellare tutto, senza contare i condizionamenti che pone, pesanti e mutilanti; cui si aggiunge un altro pericolo, che è di esser sempre più sospinti verso il negativismo, la distruzione, la politica del peggio e della merda, senza una positività che sola può coinvolgere e mobilitare. Realismo invece, allora, sarebbe quello di un impegno alternativo non castrato né frustrato dal confronto e ingabbiamento nella struttura scolastica sostenuta dal potere.

Secondo noi, tuttavia, tra le due possibilità non c’è esclusione, anche se nell’illustrare e privilegiare l’una tornano argomenti che escludono l’altra. Vi è una questione che realmente accomuna le due scelte, e cioè che ambedue esigono alla base la presenza e la partecipazione di coloro che sono esclusi dal potere. Si tratta allora di formulare un’ipotesi su quest’interesse alla scuola da sovvertire e da pensare e volere per sé — sapere se le masse (che non stanno lontano, sullo sfondo storico, ma cominciano da noi e dai nostri vicini di casa) vogliono, date certe condizioni, rifiutare la scuola così come la tiene in piedi il potere e prendere su di sé, come soggetto attivo, il compito di una scuola altra. Nell’uno e nell’altro caso questa volontà è condizione essenziale, data la quale le categorie utopia/ realismo non avrebbero più senso, poiché un’utopia realizzata è sommamente realista, e un realismo in tensione rivoluzionaria vale mille utopie.

Su questo impegno delle masse in favore di un’alternativa all’istituzione scolastica, i giudizi, oggi, possono essere diversi. A molti sembra ancora lunga la strada per la presa di coscienza, grande la distanza che

separa la volontà, palese e già operante, di fare della scuola un servizio funzionante e la volontà di toglierla al potere, di prenderla su di sé, non come strumento di illusoria promozione, ma come momento di costruzione di una società diversa. Siamo ancora al punto in cui ci si può obiettare, con apparente fondatezza, che oggettivamente impadronirsi della scuola, autogestirla, corrisponde all'interesse delle masse; ma che soggettivamente queste si rappresentano la scuola come un mezzo di riuscita possibile almeno per qualcuno (i propri figli).

È facile invece mostrare come quella volontà oggettiva non ancora cosciente né espressa non sia poi tanto assente e mancante, mentre la cosiddetta volontà soggettiva è più debole e intermittente di quanto si creda. Meglio però senz'altro considerare diversamente le cose, e cioè in termini di un rovesciamento della passività e della soggezione; perdurando queste, si subisce della scuola tanto il fatto del suo essere strumento del potere quanto il suo essere arretrata e male organizzata. E l'uscita dalla passività quando si produce, non ha limiti né moderazione nei suoi obiettivi; per il motivo che, anzitutto, significa affermare la propria volontà e i propri bisogni, e non misurarsi più con i traguardi e le condizioni in cui ci si teneva prima.

Parte prima

Masse a tre anni

I. L’asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano

I.

Il precedente immediato della costituzione dell’asilo è stato il controcorso di pedagogia tenuto all’università statale di Milano nell’autunno-inverno 1968-69, in risposta a un insegnamento di tipo tradizionale svolto alla facoltà di lettere e filosofia.

Il progetto di fare un asilo passò attraverso numerose discussioni, nel corso delle quali emerse, tra l’altro, la necessità di recuperare alla lotta politica i rapporti con il corpo, con la dimensione biologica degli individui - anche in contrasto con una lunga tradizione ascetica del movimento rivoluzionario. Ecco per esempio un frammento di quel dibattito.

GIOVANNI Io volevo dire che a mio avviso personalmente rifiuterei questo tipo di esperienza per un motivo di questo tipo... cioè, mi sembra che costruire una dimensione extra all’interno di una dimensione che si vuole rifiutare vuole dire rischiare di neutralizzare completamente l’atto di rivolta che questi bambini potrebbero avere domani nei confronti del sistema, perché *(numerose voci)* perché... la scelta pedagogica maschera la lacerazione... si perde prima di tutto il contatto di aderenza con quello che si rifiuta, perché si costruisce un sistema all’interno di un sistema, e non sono i bambini a scegliere questo rifiuto del sistema, ma loro si trovano già dentro a una istituzione di carattere pedagogico che non permette più uno scontro diretto e dialettico con la realtà da rifiutare... in questo modo mi pare che si neutralizza

qualunque energia di rivolta... *(numerose voci di risposta che si sovrappongono)* dal momento che questa scelta non è direttamente l'implicazione degli individui che sono sottoposti all'esperienza, questi individui, domani, verso chi si dovranno rivolgere se vogliono rifiutare questo atteggiamento, verso l'ordine costituito o verso quell'altro ordine che è stato costituito da altri per rifiutare un ordine già preesistente? qui si crea una lacerazione tale per cui non si può più avere nessuna possibilità di ribellione...

LEONELLI Io vorrei risponderti... il limite del tuo discorso è immaginare che gli atti rivoluzionari possibili siano quelli che noi abbiamo vissuto o che noi stiamo vivendo... ora, questo è assolutamente incerto e dogmatico... il nostro problema è, se riusciamo a impedire che la pressione della società deformi così profondamente l'individuo, come riconosciamo che fa, noi non sappiamo quali nuove possibilità rivoluzionarie ci troveremo né vogliamo determinare a priori le modalità di questi atti rivoluzionari che sono atti di coscienza, propri, e quindi non decisi da noi, ma da queste persone che tra vent'anni saranno...

GIOVANNI MA VEDI, *noi* abbiamo la possibilità di crearci una consapevolezza di quello che *noi* registriamo, mentre *loro,* crescendo in una dimensione già preorganizzata istituzionalmente da *noi* che abbiamo opposto il nostro rifiuto, non hanno possibilità di crearsi una coscienza di scontro col mondo che vogliono rifiutare, perché... perché sono già stati messi aprioristicamente in un organismo che è già, a livello di situazione, è già negato nel suo scontro diretto con la realtà... quindi se queste persone avranno una possibilità di scontro, l'avranno nei confronti dell'organismo che si voleva opporre...

DIANA E allora va bene, no?

Giovanni Io ho piacere, personalmente, perché vuol dire che un'altra volta siamo nello stesso gioco!

LEONELLI Questi bambini, con tutta probabilità, non con certezza, con tutta probabilità, avranno rispetto a noi un'esperienza di ciò che sono gli avvenimenti biologici centrali dell'uomo, no?, diversa, e probabilmente più corretta... nel nostro movimento rivoluzionario continua a esserci, come elemento inficiarne, l'esclusione del riconoscimento che nella realtà umana sono operanti, indipendentemente dalla volontà dell'uomo, dei fatti di natura biologica: il parto, l'allattamento, la riproduzione sessuale, l'unione sessuale, l'educazione e la crescita dei bambini e il loro sviluppo... queste sono realtà che nella misura in cui sono escluse dal mondo politico e dalla considerazione dei politici sono destinate a soffrire, e quindi a ritorcersi su chi oggi crede di poter fare una rivoluzione negando o trascurando la realtà dell'uomo come fatto biologico... i bambini molto probabilmente, questi bambini, un tale atteggiamento di rifiuto, di negazione dell'aspetto biologico dell'uomo, forse non l'avranno...

UNA VOCE Ma cosa intendi tu per negazione del mondo biologico?

LEONELLI Intendo questo... che nella società capitalistica gli aspetti e le realtà biologiche dell'uomo, inerenti la sua vita sessuale, il parto, la nascita, l'educazione e la crescita dei bambini, sono tutte quante realtà frustrate, tutte quante sottomesse a una negazione radicale del loro valore...

Giovanni Ma qual è il tuo filtro di giudizio per venirmi a dire questo?

una voce E il tuo, allora?

Giovanni Ma io non ho né filtri né giudizio in questo caso! l'unica posizione che ho attualmente è una ricerca didascalica nei confronti di quello che è stato affermato qui. *(Più voci insieme).*

leonelli Volevo dire due cose... l'osservazione che chiunque può fare, no?, di come in lui la natura, gli aspetti

biologici della sua natura sono riconosciuti legittimi, sono riconosciuti aventi diritto di soddisfazione... altra esperienza: vai, prova ad andare in una sala parto, oppure in un reparto di ginecologia e vedi come oggi partoriscono le donne, come nascono i bambini... vedi come viene favorito l'allontanamento del rapporto tra queste madri e questi bambini... vedi come, in che modo la nostra società ha assunto un atteggiamento di fronte a questa realtà... la realtà attraverso cui la metà della popolazione passa...

Giovanni Momento... ma quando tu mi dici questo *vedi, vedi,* già tu stai facendomi un atto di violenza nei confronti di quello che io veramente voglio vedere... cioè al limite a me non m'interessa di vedere come nascono i bambini, cioè non è detto che io... c'è ancora un rapporto di condizionamento... a un certo momento tu hai deciso di farmi vedere queste cose, non sono stato io a scegliere, ancora una volta la pedagogia si rivela...

LEONELLI Un'ultima obiezione e non ho altro da dire. Il tuo giudizio di partenza è criticabile per due aspetti. Primo, perché propone come modello di atto di vita rivoluzionaria solo il tuo. Secondo, perché è proprio in questa società che i bambini fino a un certo punto nascono praticamente enucleati da reali relazioni con gli altri, da reali relazioni con il proprio corpo, da reali relazioni con tutte le caratteristiche della società... è questo mondo che crea, se vuoi, la lacerazione, è *oggi* che succede quello che tu temi...

2.

Gli studenti in precedenza avevano steso un documento politico, nel quale tra l'altro era detto:

«Lo scopo del presente documento è programmaticamente antiautoritario. Vuole rispondere all'ipotesi marxiana di "educare gli educatori". La nostra proposta parte dalla scelta di una pedagogia non autoritaria al servizio della lotta di classe del movimento studentesco. [...].

Attraverso la didattica autoritaria della scuola italiana, si attua la colonizzazione degli atteggiamenti psichici e del modo di pensare dello studente, futuro lavoratore e cittadino. La didattica autoritaria sradica, reprime, cancella le esigenze culturali, le istanze politiche, le motivazioni istintuali degli allievi, cioè tutte quelle cose che sono all'origine dell'autonomia politica, culturale e psicologica della personalità sociale, per impiantarvi al suo posto il conformismo e i valori politici dell'establishment culturale. [...].

L'analisi dei rapporti tra preparazione scolastica e mansione produttiva deve diventare uno strumento di critica delle strutture sociali in mano a un movimento studentesco che si proponga di organizzare la contestazione delle strutture sociali della scuola. *Ma l'autoritarismo comincia nell'infanzia attraverso la famiglia. Credere che l'autoritarismo e l'adattamento gregario all'autorità riguardi soltanto la personalità dell'individuo ragionevole è un errore per il quale il movimento rischia di fermarsi ad analisi parziali ed insufficienti.* In realtà il processo di formazione di caratteri adattati e sfiduciati si opera sin dall'infanzia, all'interno della famiglia, istituzione base in cui si attua la strutturazione psicologica media del tipo fascista omogenea alla società autoritaria».

Passando poi a una concisa esposizione delle tesi di Marx, Engels, Freud e Reich sulla funzione sociale della famiglia, il documento affermava: «Per aggredire quindi alle radici le fondamenta dell'autoritarismo occorre colpirlo là dove esso trova la materia più indifesa:

nell’educazione del bambino. Compito di una nuova pedagogia antiautoritaria è perciò:

a) la creazione, con la protezione della società, di una struttura psicologica media autonoma e non gregaria del bambino grazie a una rieducazione biologica e culturale dei rivoluzionari, degli insegnanti e delle masse che non tollerino la presenza di organizzatori malati, dispotici e infelici nel controllo della formazione delle masse infantili.

b) la fondazione di istituzioni modello per l’educazione collettiva, che affrontino la modifica della struttura servile dell’uomo attraverso una autoregolazione naturale non coercitiva che sia “affermazione della vita”, così da armonizzare natura e civiltà.

c) lotta agli istruttori e ai falsi rivoluzionari, creatori, per fini personali o di gruppo, di strutture umane paurose di vivere, incapaci di libertà e avide di protezione, bisognose di capi e di miti, di obbedienza verso l’alto e di distruttività verso il basso».

A proposito delle istituzioni modello, si precisava:

«Non si tratta di discutere accademicamente se le isole di felicità reale abbiano o no una portata rivoluzionaria. Le isole di felicità reale sono utili come segnale che una società basata "sulla proprietà privata dei mezzi di produzione, con la peste emozionale come fossato e fedele guardiano di masse private del loro Io” (Neill) non può tollerare al suo interno esempi-modelli di controsocietà e forme di salute psicomentale riproponenti i valori dei bisogni vitali repressi che entrino in contraddizione con la nevrosi di massa e l’irrazionalismo totale».

Quanto ai «falsi sinistri, nemici del popolo e delle masse», il documento così concludeva:

«Avanguardie rivoluzionarie infelici, incapaci di porsi in un rapporto umano e democratico con gli altri, daranno i futuri oppressori e controllori dell’anima e del corpo e i nemici isterici della felicità popolare. Costoro tenderanno

sempre a sfruttare masse sofferenti nelle quali l’angoscia genitale infantile del piacere e della felicità crea l’angoscia e la fuga dalla libertà, la mancanza di responsabilità in se stessi e l’infantilismo, la ricerca di un supporto e di una identificazione con la sicurezza autoritaria di un altro, fino al culto e alla sottomissione al capo. Queste masse subiranno sempre la violenza sopraffattoria di chi la violenza concepisce come un fine, non come una dura necessità. Noi sosteniamo che "occorre indurirsi senza mai rinunciare alla propria tenerezza” (Guevara)».

3.

In seguito, il gruppo di studenti e studenti-insegnanti (tra i quali alcuni particolarmente interessati alle esperienze storiche dell’antiautoritarismo) mandò a chiamare lo psicanalista E. Fachinelli, in veste di «esperto», o forse meglio di «inesperto» di pedagogia.

Si cominciò a leggere e discutere alcuni testi inediti o semiclandestini: tra i primi, *Summerhill* di A. S. Neill e il resoconto dell’asilo psicanalitico aperto a Mosca da Vera Schmidt negli anni venti. Il senso politico di quest’ultima lettura era già chiaro nel documento: «La vecchia guardia della pedagogia bolscevica è stata sconfitta. La Kollontaj e Vera Schmidt hanno dovuto chiudere l’istituto sperimentale di educazione dove i bambini venivano allevati al riparo da qualsiasi indebolimento bionaturale.

LE TESI DI LUNACARSKIJ: "Una personalità di gregario soccombe facilmente ad ogni bonapartismo, ad ogni dittatura”, della Krupskaja: "Uomini dalla vita sociale razionale, ricca di contenuto, bella e felice, sono necessari per il socialismo”, di Ventrel per “l’educazione libera”, di Blonskij contro la "scuola dell’ascolto passivo”, sono state

rifiutate dalla pedagogia autoritaria di Mackarenko. La precoce assimilazione della disciplina come "categoria morale", l'ordine diretto, la richiesta esigente degli allievi del collettivo gesuiticamente imposta dal maestro, il biasimo e la minaccia, il gioco organizzato dagli educatori, lo scoraggiamento di ogni impulso naturale, la creazione nel collettivo di una atmosfera conformistica, lo sfruttamento sistematico dei riflessi pavloviani condizionati dall'insegnante anche sul piano lessicale, fino alla medievale punizione, in forme diverse, sono il linguaggio e i metodi che piacciono anche ai presidi italiani. Dietro alla formula verbale della "formazione dell'uomo onnilaterale", si tende in sostanza a creare "efficaci strumenti di influenza sui fanciulli", tesi questa affermata esplicitamente».

Tali esperienze furono in complesso fortemente criticate. Per *Summerhill* si pose soprattutto in rilievo che il fondatore della scuola aveva di fatto costituito un'isola, lontana in senso letterale e metaforico dalle contraddizioni della società, e quindi destinata a rimanere un'esperienza privilegiata di pochi, senza nessuna incidenza politica generale. Per l'esperimento di Vera Schmidt, si notò che si trattava appunto di un esperimento, sia pure coraggioso e innovatore; di una specie di dimostrazione in vitro delle teorie psicanalitiche, priva di legami concreti con la società rivoluzionaria sovietica e pertanto piuttosto fragile, anche a prescindere dalla generale involuzione autoritaria del potere socialista, che di lì a poco l'avrebbe stroncata.

Il gruppo passò allora a una sorta di ricognizione-interrogazione della situazione reale milanese a livello dell'assistenza ai bambini piccoli. Furono sentiti e vivamente criticati alcuni educatori che portano avanti con molta pazienza e tenacia un'esperienza antiautoritaria, ma in un ambito esclusivamente privatistico; numerose maestre d'asilo portarono la testimonianza diretta delle

difficoltà e delle impossibilità contro cui si scontra, anche nelle condizioni più favorevoli, l'assistenza pubblica, e se ne ricercarono le ragioni politiche. Infine si ebbero due esperienze molto significative rispetto alla decisione di tentare la strada di un asilo autogestito a Milano: da un lato, il contributo di esperienza pratica portato da una delle iniziatrici del movimento tedesco degli asili antiautoritari, Monika Seifert Mitscherlich, che venne a parlare al controcorso; dall'altro, la partecipazione a incontri fra maestre d'asilo e genitori, in particolare quello svoltosi a Sesto San Giovanni all'asilo comunale «Primavera», nel corso dei quali si potè toccare con mano la difficoltà a stabilire un rapporto di lavoro in comune, per la straordinaria abitudine alla passività e alla delega ad altri da parte della maggioranza delle persone, anche in questo ambito apparentemente «sacro» dell'educazione dei propri figli.

L’avvio dell’esperienza

(Giuseppe Leonelli)

Il gruppo promotore dell’asilo era formato da partecipanti al controcorso, da genitori, da assistenti sociali, studenti e altri. Ci sono state, a partire dal novembre 1969, riunioni che vertevano su problemi organizzativi e politici.

Si è affrontato il problema economico risolvendolo, provvisoriamente, con il sistema dell’autotassazione. L’asilo comporta una spesa mensile non piccola: circa 200 mila lire.

Ciò che vorremmo sottolineare è che, per quanto appaia notevole la cifra, questo non significa che l’esperienza è privilegiata. Il privilegio sta nella fonte del danaro che in questo caso non è, almeno per ora, comunale, cioè pubblica; non nella entità che corrisponde alle minime esigenze perché una struttura alternativa radicale stia in piedi.

Si è poi discusso dell’organizzazione dell’asilo programmando di riunire alcuni dei bambini che non avevano trovato posto negli asili comunali del quartiere, stabilendo di non prenderne più di quindici con due assistenti.

Si è anche deciso di pagare gli assistenti per evitare delle collaborazioni fondate sul volontariato. Il gruppo ha lavorato come gruppo aperto e nel corso del tempo ha parzialmente modificato e ridotto la propria

composizione. La valutazione politica dell'esperienza non era in partenza uguale nei diversi membri: non c'era uniformità cioè sul significato politico dell'antiautoritarismo e sulla funzione di un asilo autogestito. C'era unità e accordo sulla volontà di realizzare una esperienza concretamente intessuta nella realtà.

La sede.

L'asilo si è aperto il giorno 12 gennaio 1970 in un appartamento al secondo piano di due stanze più cucina, bagno, un grande corridoio e un terrazzo. Il primo giorno vennero tre bambini. Tale appartamento era stato messo a disposizione, senza spese di affitto per noi, da una conoscente che vi sarebbe entrata solo in primavera.

L'asilo rimase lì sino al mese di marzo quando si trasferì in un appartamento al primo piano dello stesso stabile, questo affittato dal gruppo. Il locale è costituito da un grande salone, un bagno, e uno stanzino, ricavato sopra le scale, «la casetta di cartone»: vi si entra da una porta che dà sul cortile. In questo cortile — come in molti altri di Porta Ticinese — è vietato ai bambini sostare: è riservato alle macchine degli abitanti. Il locale era in precedenza un laboratorio e ha richiesto notevoli lavori di sistemazione (pulizia, imbiancatura, impianto della luce) che sono stati eseguiti senza altre spese che i materiali da alcuni membri del gruppo e dai genitori dei bambini.

Il quartiere.

La scelta del quartiere Ticinese è dovuta al fatto che lì abitano alcuni dei genitori che fanno parte del gruppo promotore e che lì ci era offerto l'appartamento per avviare l'asilo. Non si è trattato quindi di una scelta per così dire dall'alto. In altre parole fu del tutto occasionale che l'appartamento messo a disposizione e i genitori facenti parte del gruppo promotore fossero in

Corso Ticinese; non fu invece occasionale, ma scelto, il fatto di volere che l’asilo non fosse di tipo elitario ma una struttura del quartiere.

Si tratta di un vecchio quartiere milanese, non periferico, sostanzialmente popolare, con un alto numero di immigrati.

Abbiamo avvicinato le famiglie con bambini prima distribuendo dei volantini, poi, divisi in piccoli gruppi secondo le strade, andando direttamente a parlare. Questo lavoro venne fatto con l’aiuto di assistenti sociali della Umanitaria. Infine venne affisso un manifesto ai portoni, nei cortili, con l’annuncio dell’iniziativa. I genitori hanno risposto mossi sostanzialmente dal bisogno di affidare a qualcuno i bambini che erano stati rifiutati dagli asili comunali. Fu accolto volentieri l’invito a partecipare attivamente alla vita dell’asilo e, anche con troppa disinvoltura, il discorso sulla necessità di lasciare più libertà ai bambini. Ci è capitato di imbatterci in situazioni contraddittorie di questo tipo: una giovane madre che dava metà del suo stipendio (circa 30 000 lire al mese) ad una signora che le teneva il figlio in casa propria, senza che lì avesse la compagnia dei coetanei; voleva farlo venire all’asilo e venne da noi per informazioni. La nostra richiesta era di lire 8000 al mese (come negli asili comunali, o meno o più, secondo le possibilità); quindi notevolmente inferiore. Malgrado questo rinunciò dicendo che il marito non voleva, visibilmente imbarazzata e delusa. Non è il caso in questo intervento, ma l'analisi delle reazioni del quartiere ad una proposta di base come quella dell’asilo e l’analisi della situazione dei bambini nel quartiere ha notevole importanza per impostare un lavoro politico.

Bambini e genitori.

Complessivamente hanno partecipato diciotto bambini in età da due anni e mezzo a cinque anni. Nove provengono

da famiglie di immigrati. Gli altri sono di estrazione borghese. Solo dieci hanno partecipato praticamente per tutto il periodo di apertura: di questi la maggior parte sono figli di operai immigrati.

Per lo più nelle famiglie dei bambini domina la paura dei genitori e sono frequenti i maltrattamenti.

Assistenti.

Gli assistenti sono due membri del gruppo: Nando Ballot, maestro elementare e studente di filosofia, Clementina Pavoni, studentessa di filosofia. Si è aggiunta negli ultimi mesi Mara Manfredi, scultrice.

Prassi quotidiana.

L'asilo per i primi tre mesi è rimasto aperto dalle 8,30 del mattino alle 12,30. Dopo una riunione a cui parteciparono i genitori, su loro proposta e col loro aiuto, si è deciso di tenere aperto fino alle 16 e di fare mangiare i bambini nell'asilo. A questo scopo alcuni genitori hanno portato piatti, posate, bicchieri.

Dopo la chiusura, a turno, i genitori provvedevano al riordino e alla pulizia dei locali.

I pranzi venivano preparati, a turno, dai genitori e da due membri del gruppo.

L'esperienza antiautoritaria.

La giornata nell'asilo non è organizzata in modo rigido: non esistono due giornate uguali. I bambini dispongono dell'appartamento e dei materiali liberamente. A metà della mattina in genere fanno una colazione a base di focacce o frutta: negli ultimi tempi loro stessi scendevano a comperarle. Il fatto che spesso si siano sporcati o bagnati giocando con l'acqua ha creato qualche difficoltà iniziale con i genitori: uno di questi, con otto figli, riferì di essersi vergognato nel vedere sua figlia vicina all'asilo «sporca come una stracciona».

L’acqua suscita immediatamente il fantasma della malattia e i bambini d’altra parte ne sono attratti moltissimo e ci si divertono.

Fu introdotto un certo controllo e si cercò di ridurre queste ansie nei genitori senza però molto successo: queste libertà tendevano ad essere interpretate come debolezza.

Con la primavera i bambini sono spesso usciti nel giardino pubblico dove hanno preso contatto con la funzione dei vigili (proibito giocare nel prato!) e con altri bambini. Anche qui si sono avute le manifestazioni più diverse: dal gioco in comune col pallone, con sabbia e cubetti di porfido, alla provocazione di altre persone, alla ricerca crudele delle lucertole, alla fuga provocatoria.

Nell’asilo si è praticamente constatato che il problema del passatempo è il problema di una pedagogia autoritaria. In una situazione di spersonalizzazione dei rapporti, possibile anche dove l’antiautoritarismo è inteso come pura astensione e passività, sorge la questione di far fare qualcosa a quelle mani, a quelle gambe, di distrarre o impegnare quelle teste.

Quando i bambini con quelle mani e gambe possono liberamente muoversi e anche distruggere ci si rende conto, come è capitato a noi, che il problema non è passare il tempo ma entrare in rapporto con loro.

Questo processo è tutt’altro che facile. La capacità di disorganizzazione e di violenza dei bambini sorprende e l’adulto non autoritario rischia facilmente di sentirsi insicuro o deluso.

Il comportamento dei bambini, gli errori che noi abbiamo fatto con loro hanno sollecitato negli assistenti e quindi nel gruppo un processo complicato di critica del lavoro fatto. Un processo che non è certo concluso a sei mesi dall’apertura.

Quando il rapporto si è creato non è che le situazioni di tensione siano semplicemente scomparse, ma è andato crescendo il senso di costituire una comunità. Allora

i bambini hanno proposto e seguito loro interessi: imparare a battere i chiodi, ad usare le pinze «per aggiustare lo scivolo» rotto, fare un mucchio di domande sugli oggetti, sugli animali, dipingere e lavorare la creta. Allora hanno creato giochi e rappresentazioni drammatiche collettive e individuali. I libri hanno suscitato un'attenzione crescente.

Porsi in una situazione non autoritaria non vuol dire solo, per esempio, non punire, ma rendersi conto che i bambini sono sensibili ad ogni sottrazione di affetto, allo stato emotivo di fondo dell'ambiente.

Il motivo per cui l'adulto sta con il bambino si pone in primo piano e a un livello delicato e così poco socializzato come quello della sua esperienza interiore. Di qui la difficoltà-necessità di far incontrare la maturazione politica antiautoritaria con una maturazione emozionale.

Questo per dare un'idea della vita dell'asilo senza entrare in particolari che altri discuteranno.

Implicazioni psicologiche e politiche della gestione di un asilo antiautoritario.

Per un gruppo aperto — e in fondo eterogeneo - come quello promotore non è stato facile maneggiare un così gran numero di problemi e seguire tutti i rapporti in cui si è coinvolto: i bambini, gli assistenti, i genitori, il vicinato, il quartiere, altri educatori e insegnanti, assistenti sociali, sociologi, maestre degli asili comunali.

Il gruppo è coinvolto nel rapporto con i bambini sia attraverso gli assistenti, sia direttamente. C'è chi ha portato giochi, chi lo scivolo, chi ha preparato la tavolozza collettiva, chi ha cucinato o fatto lavori, o procurato tavoli, sedie, cucina, chi ha collaborato con gli assistenti nello stare con i bambini.

Questa esigenza di farsi un po' tutti maestri d'asilo venne fuori, in seguito alle difficoltà iniziali e contiene in sé forse delle indicazioni politiche da maturare.

Inevitabilmente una così gran massa di problemi, per così dire psicologici e politici vissuti nel concreto, non si presta ad una soluzione semplificata, ed è in fondo prematuro volerla.

Non tutti i rapporti in cui ci siamo coinvolti hanno avuto eguale sviluppo e questo per ragioni diverse.

Sono state fatte riunioni periodiche con gli assistenti.

Le riunioni con i genitori ci sono state ma meno del previsto: il rapporto con loro, per quanto importantissimo, è difficile da condurre per l'esistenza di un'implicita polemica tra noi e loro e per la tendenza alla passività da ambo le parti.

Ci furono riunioni con un gruppo di maestre d'asilo che riferiranno qui la loro esperienza e con cui è in corso un lavoro di collaborazione in vista di una azione politica negli asili comunali.

Col quartiere, a parte il momento della ricerca dei barnbini, si è cercato un contatto mediato da alcuni studenti di sociologia di Trento, partecipi del gruppo e interessati ad una ricerca propria sul problema bambino. Tale ricerca era intesa in senso più politico che sociologico ed è tuttora in corso.

Altro momento di collegamento è stato quello della distribuzione di un volantino in cui si informava il quartiere di come è avvenuta la chiusura dell'asilo e di cui ora riferirò.

Reazioni di intolleranza e repressione.

Il vicinato dello stabile in cui è l'asilo ha dato progressivamente segni di insofferenza per la presenza rumorosa dei bambini, per il fatto che erano talora in cortile e c'è stato qualche piccolo danno ad automobili li parcheggiate. Tale insofferenza si è addirittura espressa in interventi pesanti fuori e anche dentro l'asilo contro i bambini, fatti con l'intenzione di ristabilire un ordine che secondo loro gli assistenti non riuscivano a tenere per

debolezza e incapacità. Ci fu anche proposto di incolonnare i bambini per due quando dovevano attraversare il cortile e il portone.

In seguito a questa situazione e forse a interventi politici dall'alto, il venerdì precedente le elezioni amministrative il comando vigili di zona è intervenuto elevandoci una contravvenzione per mancata autorizzazione e inosservanza delle norme comunali stabilite per gli asili.

Ad un successivo incontro ci è stato precisato che l'alternativa era tra il chiudere l'asilo subito o il venire denunciati alla questura e alla magistratura, con ricovero dei bambini in istituti adatti ed eventuale arresto dei responsabili.

A questo punto ci si è posto il problema politico della decisione da prendere.

Decidemmo di chiudere in vista di pubblicizzare la notizia a questo convegno e di riaprire questo autunno, con o senza autorizzazione.

Alcune osservazioni

(Elvio Fachinelli)

Per ciò che si riferisce allo svolgimento dell'esperienza nell'asilo, piuttosto che darmi a una serie di considerazioni teoriche che correrebbero il rischio di rimanere astratte e noiose, preferisco centrare il discorso su alcune osservazioni di diario che ho fatto in questi mesi, e che potranno forse dare dal vivo l'idea giusta del tipo di problemi a cui ci siamo trovati di fronte e adesso non più, perché abbiamo imparato qualcosa, o a cui ci troviamo di fronte e di cui dovremo scoprire la soluzione. Ecco per esempio una cosa capitata nel primissimo periodo:

> Appena arrivato, Nino corre a impadronirsi di un triciclo; suo fratello minore Giovanni insiste per averlo, piange, ma Nino fa il duro. Dopo un po', non so come, c'è un triciclo anche per Giovanni, e i due fratelli vanno su e giù per il corridoio, facendo chiaramente società fra di loro ed escludendo tutti gli altri. Hanno portato da casa un manganello di gomma. A un certo punto Sandro dà fastidio a Nino, e questo gli allunga una notevole botta in testa. Risposta timida di Sandro, che poco dopo manganella Corrado - più piccolo.

Se possiamo usare un paragone del mondo adulto per quello che si manifesta in questi e in altri episodi analoghi dello stesso periodo, sembra di trovarsi in una società violenta, tra il fascista e il mafioso, in cui il più forte e più prepotente protegge quelli della sua famiglia, e i rapporti con tutti sono regolati appunto dalla sua forza e prepotenza. Da notare che i colpiti seguono il suo esempio: si ha così una serie di reazioni a cascata, che si

concludono sul più debole e meno prepotente, il quale tende a scappare dal gruppo, non avendo altra scelta se non quella di prenderle e subire.

Al livello della nostra esperienza, e con bambini dunque tra due anni e mezzo e cinque anni, questa società fascista ci è sembrata il risultato immediato di un atteggiamento «antiautoritario» inteso - in modo ideologico e ingenuo - come abolizione tendenzialmente completa della figura e della posizione dell'adulto rispetto al bambino. Questo atteggiamento era stato, più o meno, assunto *nei primi giorni* dell'apertura dell'asilo e corrispondeva probabilmente a una certa vena di messianismo astratto che aveva percorso, insieme ad altre!, il controcorso di pedagogia all'università. Ora, eliminando la figura dell'adulto, astrattamente considerata «autoritaria», si vede sorgere una gerarchia di ferro, basata sulla forza e sulla prepotenza, che impronta di sé i rapporti dei bambini tra loro.

Da rilevare che Nino e Giovanni, rispettivamente di cinque e tre anni, sono due dei sei figli di una coppia di immigrati meridionali. Stando a quello che ci ha riferito la madre, Nino - quello cioè che tende a fare il «manganellatore» all'asilo in questo periodo - parla soltanto a bassa voce quando è di fronte a suo padre; e questi a sua volta - manovale — si è vantato con alcuni di noi della disciplina di ferro che riesce a far regnare in casa.

Pressappoco nello stesso periodo:

> Si uniscono tutti i tavoli, e ciascuno riceve una banana. Grande animazione. Comincia uno a buttare per terra la buccia della banana, dicendo: «merda». Allora a poco a poco tutti, con grandi risate, cominciano a buttare per terra le bucce gridando: «merda, merda». La scena acquista una intensità di tipo orgiastico.

Pochi giorni dopo trovo scritto:

> Da alcuni giorni, da quando mangiano la merenda tutti insieme, Nino e Rosanna hanno preso l'abitudine di dire: «adesso mangiamo la merda», e sono seguiti subito da tutti gli altri. A un certo punto, quasi

per accentuare la cosa, Sandro butta via la «focaccia-merda». Poi, insieme ad altri, chiede «l'acqua-merda». In questi giorni, sono colpito da una specie di degradazione fisica dell'ambiente: tavoli sporchi, bucce e pezzi di giocattoli per terra... Chiedo a Nino cosa fa suo padre.

«Fa curriggi» (Fa scorregge) mi risponde. Uno degli appellativi più correnti in questo periodo è «cacato». «Elvio cacato» mi sento dire quando entro e esco.

Sembra cioè, in questo contesto, che i bambini reagiscano alla perdita della figura adulta tentando di inscenare una «festa della merda», una specie di orgia escrementale in cui c'è l'uso-rifiuto, come merda, di ciò che viene loro dato; nello stesso tempo questa merda viene proiettata violentemente, anche se scherzosamente, contro gli adulti insoddisfacenti. D'altra parte, la «focaccia-merda», che viene buttata via, è un po' il simbolo del destino riservato in questo periodo al cosiddetto «materiale» che, soprattutto all'inizio, è stato introdotto nell'asilo in modo incontrollato, caotico, un po' come a Natale gli orfanotrofi sono riempiti di sacchi di giocattolini di plastica. La distruttività dei bambini nei confronti di questi «doni» è un po' la dimostrazione della loro inessenzialità, del loro non essere veramente dei doni, degli oggetti di scambio effettivo con gli adulti. È un aspetto che all'inizio colpisce per la sua imponenza, e che è tendenzialmente sempre presente, pronto a uscire alla luce in ogni momento di crisi. Ma ancora una volta, esso è in stretta relazione con il rapporto instaurato con l'adulto. Così, per esempio, leggo in alcune note del primo mese:

L'uso del pennello e dei colori tende a essere rapidamente, dopo qualche tentativo di schizzo su carta, di tipo massivo: copertura a macchia dei banchi, stile imbianchino, lancio violento, dipintura dei compagni e degli adulti.

Nino (cinque anni) non è capace di disegnare una casa, una persona. Si limita a tracciare righe marron, poi straccia il suo foglio e quello degli altri e comincia a prendere a calci le cose.

Chiedo a Sandro perché non gioca con i pezzi di plastica ammucchiati in una cassa: «*perché cascano subito*», mi risponde. Poco dopo un altro rovescia con violenza tutto per terra.

D'altra parte, siamo costretti spesso a rilevare il carattere sbrigativo, elementare, e insieme contraddittorio, del rapporto di questi bambini con i loro genitori; per non insistere troppo sulla frequenza e sull'importanza della pura coercizione fisica, che diventa per questi bambini una specie di atmosfera naturale, riferirò una nota dei primi di marzo, in cui la contraddittorietà e l'intima debolezza del comportamento dell'adulto rispetto al bambino saltano agli occhi. Naturalmente, esso vale, a vari livelli, per ciascuno di noi.

> Mi racconta Leonelli che, volendo stabilire un contatto con la madre di Sandro, le ha detto: «Ha visto che bei disegni ha fatto suo figlio?» La donna è rimasta un momento interdetta, poi è corsa in gabinetto ed è venuta fuori con una palla di carta in mano. Rivolta a suo figlio chiede: «Perché li hai buttati nel gabinetto?» quando Leonelli l'aveva vista, poco prima, accartocciare e buttare via qualcosa. Sandro è rimasto zitto.

Come vedete, anche il bambino è talora sentito come uno che fa dei «disegni-merda», e non c'è quindi da stupirsi che parli a volte di «focaccia-merda». Ma anche, e soprattutto, a questo punto è contenuta una richiesta, la stessa che mi vien fatta in questa nota:

> Sto lì da appena mezz'ora e faccio per andarmene, Giuseppe mi trattiene. Insisto per andarmene, rompe un disco col martello, mentre Nino e Sandro dall'altalena gridano ritmicamente: «Mangia-la-merda», «Mangia-la-pipi», ridendo.

Cioè l'adulto deve *stare lì con lui.* Ma in che modo deve starci? Ecco un grosso problema. In primo luogo, mi pare, *con piacere:*

> Mara [un'assistente] ha portato dei sacchi di carta e, tagliandoli agli angoli, li ha trasformati in vestiti. Poi si è messa a pitturarli.

«Voglio una finestra», dice Carlina. Precisa poi: «Col balcone». Tutti aspettano di essere pitturati. Quando è la sua volta, Nino sta fermissimo. Mi accorgo che il piacere di Mara nel pitturare, il piacere mio nel far loro vedere allo specchio il lavoro che procede, e il loro piacere — è identico.

Il problema che ci troviamo continuamente di fronte è dunque, una volta superata la prima e ingenua impostazione astensionista, quello del giusto rapporto dell'adulto con il bambino, del loro *uso reciproco* in vista di un reciproco imparare e divertirsi e modificarsi insieme. Per fare questo, ci sembrano essenziali due cose. In primo luogo, un *numero limitato* di bambini per ogni adulto. È una premessa banale, si dirà. Certo. Ma come chiameremo allora la realtà attuale milanese, che vede fino a quaranta bambini controllati e diretti da un'unica maestra? Già a tre anni di età, molti bambini arrivano all'asilo come rattrappiti, coartati — si ha l'impressione che qualcosa che era disponibile è ormai congelato. Per di più, si tratta spesso di comportamenti rigidi, che tendono a ripetersi, e che sembrano costringere l'adulto ad assumere una posizione puramente coercitiva, analoga a quella che è stata assunta dai genitori e che è probabilmente all'origine di questi tratti del comportamento. Per fare un esempio, la distruttività di Nino fa veramente venire la voglia di prenderlo a schiaffi - e se lo si facesse, non faremmo probabilmente che ripetere l'atteggiamento coercitivo di suo padre, a cui egli appunto risponde prendendo a calci le cose e così via. Il rischio di un continuo rafforzamento ripetitivo dell'esperienza precoce è dunque sempre presente. Per tentare di sciogliere queste membra paralizzate -e dico solo tentare! - è essenziale che si presenti al bambino un adulto *diverso;* e questo adulto potrà essere diverso - a parte ogni «qualità» personale - solo se la struttura dell'asilo sarà tale da consentirgli, o meglio da costringerlo, a confrontarsi personalmente con *tutti* i bambini del suo gruppo, e non con pochi scelti in

una massa di esclusi. Se questo non sarà possibile, è fatale che l'esperienza dell'asilo si limiti ad aggravare e fissare quei tratti anchilosati che si notano all'ingresso; in più, vi aggiungerà la nozione di un'autorità coercitiva e discriminante, e la subordinazione a questa stessa autorità. Dal loro bambino che va all'asilo i genitori impareranno soltanto questa nozione; il bambino «disciplinato», il bambino «obbediente» servirà a rafforzare nei genitori la loro stessa obbedienza e passività di fronte al Mondo degli Ordini che scendono dall'alto. Risultano evidenti, mi pare, le implicazioni politiche di questo stato di cose. Qui la sola politica che abbia un *minimo* senso liberatorio - una politica necessaria, anche se può apparirci impossibile - è una politica *radicale,* nel senso marxiano del «prendere l'uomo alla radice». Qualche tempo fa, discutendo con un rappresentante ufficiale dell'educazione milanese, egli venne fuori a dire: «Ma seguendo voi, bisognerebbe costruire le case in modo diverso, bisognerebbe cambiare le città!» Ebbene, io credo che questa sia veramente la posta della nostra azione. Ogni altro intervento servirà soltanto a perpetuare negli educatori, da un lato un'ideologia pedagogica idealizzata e dall'altro lato l'eterna delusione e insoddisfazione di fronte al proprio lavoro.

La seconda condizione fondamentale riguarda, appunto, l'educatore stesso. È probabilmente chiaro che chi tenta un'esperienza liberatoria nel campo dell'educazione infantile è spinto a farlo, spesso, *anche* in nome della propria infanzia fallita, sbagliata. Il bambino che egli vuole liberare è, anche, egli stesso. Di qui deriva la tendenza a un atteggiamento più o meno accusatorio nei confronti dei genitori reali dei bambini reali, sentiti come i *suoi* genitori - con il pericolo di isolamento e di inaridimento dell'esperienza che tutti possono capire. In più, nei momenti di crisi e di sfiducia, egli tenderà ad assumere verso i bambini l'atteggiamento che secondo lui i

suoi genitori hanno tenuto verso di lui. La necessità del controllo di queste tendenze mi sembra dunque chiara; lascio aperto il problema del modo, individuale e collettivo insieme, in cui esso possa venir effettuato.

Per finire, e per darvi l'indicazione in concreto della prospettiva attuale — e dei problemi che ne discendono — ecco alcune note facilmente interpretabili:

Ai giardini. Di fronte ai bambini delle borghesi milanesi (infagottati, appena muovono qualche passo, subito sono richiamati: «Torna qui!» «Non andare giù di lì perché se no ti fai male». «Di chi è quella palla?») quelli dell'asilo sembrano una specie diversa. Nel modo di muoversi, di correre, di avere contatto con la terra, di toccarsi, fanno apparire gli altri immobili, quasi catatonici. Giuseppe s'infila la paletta nei pantaloni, come un vecchio operaio, e i suoi pantaloni sono lunghi, larghi, da clown - e fa il clown. Straordinaria bravura di Renzo nel gioco del pallone: una vera confidenza -che non ha con altri? Carlina, innamorata di Nino, s'infila il suo paltò.

> Finito di mangiare, salgono sui tavoli e ci mettono su anche le sedie nuove arancione. Nino si siede vicino a me e accenna a «fare il treno». Colgo l'idea e allora tutti sulle sedie disposte anche a due piani. Nando [un assistente] dice a Nino che lui è il capotreno e deve dare il segnale della partenza. «Dove andiamo?» chiede Nino. Faccio il giro domandando dove vogliono andare. «A Catania», dice Giovanni, «a Oristano» Sandro, «a casa mia» Loredana, altri «a Milano», «a Torino», «a Roma». Tutti cominciano a battere ritmicamente i piedi.

- Come avrete capito, «Catania», «Oristano» e «casa mia» sono i luoghi da dove provengono, «Torino», «Milano», «Roma», i luoghi a cui sono destinati.

Rapporti tra assistenti e bambini: evoluzione dell'atteggiamento antiautoritario

(Nando Ballot)

L'evoluzione del comportamento dei bambini nell'asilo segue la storia dello sviluppo dei rapporti tra assistenti e bambini.

All'apertura dell'asilo, da parte mia esisteva l'ingenua illusione che i miei rapporti con i bambini sarebbero nati spontaneamente dal semplice fatto della convivenza con essi e dell'idea antiautoritaria che avrebbe dovuto essere caratteristica di questi rapporti.

Ma praticamente questa impostazione si rivelò un fallimento, poiché la comprensione dei bisogni reali dei bambini non è automatica e quindi nella realtà venivano soddisfatte solo le richieste del momento. La mancata comprensione del mio ruolo di adulto, attuato quasi solo in senso fisico, determinò il mio comportamento passivo nei confronti dei bambini. Conseguenza di ciò nella comunità dei bambini fu la formazione di nuovi rapporti autoritari e la nascita di un'aggressività e di una distruttività sfrenata che ebbero come conseguenza l'allontanamento di alcuni dei bambini più piccoli e più passivi.

Tutto ciò e la mancata comprensione delle mie paure e degli effetti su di me di questo mancato contatto mi causarono un notevole disagio ed un senso di incapacità di modificare la situazione.

In seguito, dopo che vennero individuate nelle discussioni di gruppo le cause di quest'aggressività nei bambini, assunsi un ruolo più attivo. Ad una mia maggiore sicurezza contribuì anche la visita all'asilo antiautoritario di Francoforte.

L'aumentata partecipazione ai giochi dei bambini mi fece comprendere ed accettare sempre più il ruolo di adulto. Questo determinò con l'andar del tempo l'instaurazione di rapporti effettivi con i bambini. I bambini scoprirono che esisteva una figura di adulto vero e nello stesso tempo non autoritario, cioè che l'asilo era una realtà positiva. La dipendenza autoritaria dei bambini dall'adulto diminuì ed iniziarono così ad organizzare giochi collettivi.

Cioè cominciarono a rappresentare delle storie che venivano raccontate da me o che inventavano loro; nella «casetta di cartone» si organizzavano da soli per giocare alla famiglia nel ruolo di padre madre figli zìi, o giocavano agli assistenti; si organizzarono spontaneamente processi in cui l'autore di azioni aggressive o distruttive ne individuava le cause: «la mamma mi ha fatto mangiare per forza», «il mio papà mi ha picchiato», mentre tutti gli altri ascoltavano; uno di loro leggeva su di un libro una storia inventata e tutti lo ascoltavano e infine si spogliavano tutti insieme buttandosi sul lettone immaginato come piscina.

In questo periodo, anche perché vennero introdotti nell'asilo libri più interessanti, si sviluppò un grande interesse per la lettura di storie che tutti insieme ascoltavano.

Forse a causa del contrasto tra le famiglie e l'asilo rimaneva però una certa dose di sfiducia e di dubbio, anche se era sempre presente la sicurezza della positività dell'asilo. Il fatto che dall'asilo uscissero in cortile o in strada era sì una fuga, ma era anche la richiesta e la certezza che l'adulto li avrebbe cercati. La distruttività era un'affermazione di sfiducia, ma c'era anche la sicurezza di poterlo fare senza essere puniti. Questo stesso meccanismo

era anche presente nel picchiarsi e nel disturbarsi tra di loro.

Per risolvere nei bambini questa sfiducia e per limitare i pericoli reali che potevano derivare ai bambini dalla fuga e dall'aggressività, detti loro l'incarico di uscire per comperare le focacce, i gelati, ecc; cercai di fare dell'aggressività un gioco collettivo, tramite per esempio la lotta e le battaglie.

Rapporti tra assistenti e bambini: evoluzione di un atteggiamento specialistico

(Mara Manfredi)

Sono entrata nell'asilo a metà di aprile, proponendo di introdurre la pittura sulla traccia del metodo Stern. Si tratta di una tecnica di pittura tesa a valorizzare le possibilità di espressione del bambino, lasciandolo completamente libero nella scelta dei colori, delle forme, delle tecniche e dei materiali, aiutandolo però ad usare gli utensili con proprietà e a rispettare l'uso collettivo del materiale di pittura. Seguendo il suggerimento dello Stern, che tuttavia si riferisce a bambini in età più avanzata, pensavo di assumere un ruolo esclusivamente specialistico.

I primi tempi fui colpita dalla aggressività dei bambini, che mi intimidiva e mi immobilizzava nell'azione; mi sentivo irrigidita e isolata anche nei riguardi degli assistenti che mi consideravano «la specialista» e non partecipavano al mio lavoro, ritenendosi estranei a questo nuovo momento dell'asilo. La mia reazione fu di irrigidirmi ulteriormente nel ruolo dell'assistente alla pittura, evitando il contatto diretto con i bambini, gli assistenti e le altre persone ruotanti intorno all'asilo.

Il lavoro preliminare consiste nell'allestimento della grande tavolozza, fatta da uno del gruppo. Vale a dire: sistemazione dei contenitori negli appositi fori, scelta dei colori e loro sequenza sulla tavolozza, preparazione dei pennelli a ciascuno dei quali corrisponde un colore e

infine scelta del luogo di pittura (sul banco o al muro), il tutto fatto in collaborazione con i bambini. I bambini scelgono anche il formato del foglio e hanno anche piena libertà di rifiutarsi di dipingere o di mettersi a lavorare in gruppo.

In generale la risposta a questo nuovo modo di proporre la pittura è stata fin dall'inizio positiva e unanime.

I piccoli molto spontaneamente accostavano grandi macchie di colore, mentre i più grandi, nei primi lavori, si esprimevano con forme più convenzionali (casette, fiori ecc.).

Dopo qualche seduta avvenne in asilo un episodio drammatico: l'arrivo di una nuova bambina, accompagnata dalla madre e dalla nonna che la picchiarono selvaggiamente in presenza di tutti, determinò un'atmosfera di terrore aumentato dal non intervento immediato e protettivo da parte di noi assistenti.

Poco dopo si iniziò a dipingere in modo apparentemente tranquillo, ma, finiti i loro quadri, i bambini si scatenarono rovesciando un grosso barattolo di colore nero. Si sporcarono le mani, il volto, i vestiti, imbrattarono i muri e i pavimenti e, da ultimo, scaraventarono ogni sorta di oggetti giù per le scale. Durante questa esperienza la mia paura nei confronti della aggressività dei bambini raggiunse il suo apice, ma forse per la prima volta, mi sentii più coinvolta nei problemi emozionali dei bambini. Questo episodio sbloccò la mia resistenza e mi fece cercare la collaborazione di Nando, creando un rapporto più disteso coi bambini.

In questo periodo cominciai a pensare in quale misura l'aggressività dei bambini, che mi angosciava, fosse insita in loro e nelle loro situazioni familiari, e quanto potesse essere in parte determinata dal comportamento degli adulti nell'asilo, non solo come rapporto adulto-bambino, ma anche come tipo di attività e di clima che regnava nell'asilo in quel momento.

Cioè venne fuori il problema che quando si instauravano delle routines (arrivo dei bambini in asilo, giochi individuali e disordinati, pittura, merenda e poi di nuovo vagare dei bambini in attesa dell'ora di pranzo), si generava la noia e quindi manifestazioni di aggressività, pianti e fughe dall'asilo.

Di questo s'è discusso nelle riunioni e si è deciso che gli adulti diano ai bambini maggiori possibilità di gioco e di attività collettive, impegnandoli specialmente al loro arrivo in asilo. Questo non per impedire le manifestazioni di aggressività, che al contrario hanno sempre avuto liberta di sfogo, ma per aiutare i bambini a reinserirsi ogni giorno nell'asilo e per aiutarli a esprimersi nel gioco. Si è introdotto così l'uso della creta, con lo stesso successo della pittura, e si è pensato a una serie di iniziative quali la costruzione di una casetta di cartone e la confezione di costumi teatrali realizzati con sacchetti di carta resistente e colori brillanti. Questo gioco, in particolare, ha creato uno dei momenti di maggiore entusiasmo e coesione del gruppo.

2. Intervento di un gruppo di maestre d’asilo di Milano[1]

Che cosa vuol dire «fare politica».

Alcune di noi erano convinte che «fare politica» volesse dire essere iscritte a partiti o sindacati, dare la propria adesione a qualche organizzazione che si occupasse dei nostri problemi. Ora abbiamo invece capito che dobbiamo cominciare a pensare con la nostra testa, che ciascuna di noi deve sentirsi responsabile di tutto e *reagire: questo è fare politica.*

Ma soprattutto abbiamo capito che in questa società (e quindi anche nella scuola materna) c’è chi ha il potere e chi lo subisce. Noi nella scuola materna siamo fra coloro che lo subiscono.

Vogliamo quindi cominciare a dire cose che altre nostre colleghe magari pensano ma non dicono, e cioè che il nostro modo di comportarci con i bambini è profondamente sbagliato.

Per noi, all’inizio, quando abbiamo incominciato a incontrarci, era una sensazione chiara ma non ragionata. Poi abbiamo cominciato a pensarci su ed ecco alcune conclusioni a cui siamo arrivate.

Le scuole materne: deposito di bambini.

I bambini sono oggi repressi o deformati non solo nella loro spontaneità interiore ma anche nella loro dimensione fisica. Una volta, almeno quelli non ricchi, crescevano a contatto con la strada, poi lo spazio si è ristretto al quartiere, poi al cortile, poi ai rapporti di vicinato e oggi sono tutti chiusi in casa, nei casermoni dove nessuno

conosce nessuno e i bambini sono interamente sottoposti agli orari degli adulti, al loro isolamento.

Oggi i genitori possono mandare i bambini alle scuole materne.

Se i bambini trovano posto - cosa sempre più difficile - sono poi costretti a dividere una sola maestra con trenta o quaranta compagni. In una situazione di questo genere, anche con le migliori intenzioni delle maestre, è impossibile che il bambino possa trovare l'appoggio dell'adulto quando ne ha bisogno, scegliere i compagni e vivere senza costrizioni con loro.

Quello che dovrebbe essere un luogo di incontro anche per i genitori si trasforma il più delle volte in un «deposito per bambini».

La scuola materna finisce per favorire nei bambini la rassegnazione alla solitudine e all'obbedienza passiva. (Parecchi esempi pratici di come le maestre ottengono la disciplina, la pulizia e l'ordine verranno raccolti in un libro bianco).

Il ruolo che ci è assegnato.

In una scuola materna così concepita il compito che ci è assegnato finisce fatalmente per essere quello delle «guardiane». E questo dopo che per anni ci hanno messo in testa che eravamo chiamate a una grande «missione».

Viene invece da pensare che anche noi siamo «in produzione», sotto padrone come le operaie della Borletti, e i bambini sono come pezzi di una catena di montaggio, e che anche per noi c'è «un piano di produzione» che si chiama «sistema educativo».

Del resto basta aprire gli occhi per ritrovare nella scuola materna la stessa gerarchia di potere, la stessa divisione di compiti che c'è negli altri rapporti sociali. Sopra di noi la dirigente che sbriga le faccende burocratiche e spesso rappresenta per alcune di noi la «voce del padrone», che ci consiglia e ci controlla. Anche quando è brava, il dialogo

che può nascere con lei è viziato dalla paura di vederci la qualifica abbassata. Sotto di noi le inservienti, donne di pulizia e bidello: noi siamo chiamate a educare lo spirito, loro a pulire i gabinetti. Non c'è bisogno di avere letto Pestalozzi o Vittorino da Feltre per capire che il bambino si imprime bene nella testa questa «divisione di compiti», a cui corrisponde una diversa rispettabilità sociale.

Anche il personale insegnante ha una sua gerarchia: prima le praticanti volontarie, cioè quelle insegnanti che, uscendo dalla scuola a diciassette anni, devono aspettare un anno per poter essere assunte. Durante questo periodo vengono fatte lavorare (sei ore al giorno per centocinquanta giorni) senza alcun compenso, con la qualifica di «praticanti volontarie». Poi, a diciotto anni, le insegnanti a tre ore giornaliere. Le condizioni di lavoro cambiano ed anche i rapporti con il personale.

Con le insegnanti del mattino si stabilisce un rapporto di dipendenza: il loro programma di lavoro deve essere adeguato alla mentalità della titolare di classe. Infine le insegnanti a sei ore. La prima cosa che una insegnante trova nella scuola è il completo isolamento, cosa questa comune a tutto il personale. Una insegnante si trova a contatto con quaranta bambini ed ha professionalmente la colpa di non essere preparata, di non saper tenere la disciplina, di non avere capacità di organizzazione, ecc. Si sa qual è la scuola che prepara le maestre di scuola materna: un corso di studi concepito malissimo e ancor peggio realizzato, dove lo studio della psicologia non esiste se non in poche formule astratte e completamente staccate dalla realtà sociale del bambino. Così com'è, la scuola magistrale assume la fisionomia della scuola per i meno dotati e coerentemente con questo la dequalificazione sul piano professionale ed economico.

Il progresso e gli orientamenti pedagogici.

È probabile che nei prossimi anni, con o senza il nostro intervento, anche la scuola materna dovrà cambiare per intonarsi con il progresso. Il cambiamento non risponderà a quello che noi desideriamo. Già da parecchi anni fior di specialisti seduti in cattedra e con la penna in mano, hanno messo in luce le deficienze della scuola materna, ma si sono fermati agli effetti senza risalire alle origini del male. Noi diciamo che le cause stanno fuori dalla scuola materna, vanno ricercate nel modo in cui è fatta questa società, e non verranno mai estirpate se noi, in prima persona, dove lavoriamo giornalmente, non ci mettiamo a fare politica. Già da alcuni anni gli specialisti stanno elaborando nuove «direttive pedagogiche» maturate sulle più recenti scoperte nel campo della psicoanalisi e della psicologia.

Queste direttive faranno scomparire le deficienze più grosse dell'attuale scuola materna, la renderanno più efficiente, come in altri paesi dove da tempo sono applicate.

Dire di no; mettere in discussione gli orientamenti.

Il gioco già lo conosciamo, perché l'abbiamo imparato sui banchi di scuola dove ci hanno abituato alla sottomissione, alla subordinazione costante, ci hanno insegnato una serie di nozioni staccate dalla realtà e ne siamo uscite con un sacco di paure (paura della direttrice, paura di parlare, paura di chi sa esprimersi meglio di noi) e con nessuna coscienza della realtà della scuola materna.

Ora vogliamo non ricevere più ordini dall'alto e che i «metodi pedagogici» ci sia consentito confrontarli e verificarli continuamente con la realtà che noi viviamo. Siamo cioè contro ogni teoria che accresce solo il bagaglio delle nostre conoscenze e non ci aiuta a comportarci diversamente con i bambini e con gli adulti.

È importante capire sempre più gli orientamenti che ci vengono imposti per riuscire a contrapporre i nostri

orientamenti elaborati e discussi da tutte noi insieme.

Obiettivi e forme di lotta.

Il nostro lavoro di studio e di inchiesta servirebbe a ben poco se non fosse accompagnato dalla continua ricerca di forme di lotta e di organizzazione. Non solo per difendere i nostri interessi di categoria, ma anche e soprattutto *per dare una dimensione politica* nuova ai problemi della scuola materna. Dobbiamo decidere noi, tutte insieme, iscritte o no ai sindacati; per che cosa lottare e in che modo, senza aspettare le parole d'ordine e le linee d'azione che noi, alla fine, possiamo solo approvare o respingere, ma mai discutere a fondo.

I genitori nostri alleati.

In questo primo anno abbiamo cominciato a vederci per discutere fra di noi. Ora dobbiamo prendere contatto con i genitori, senza i quali ogni nostra lotta è fallita in partenza. La scuola materna è infatti lo specchio della famiglia, risente degli stessi vizi e difetti, si regge sugli stessi valori sbagliafi. La legge fondamentale di tutto il nostro vivere sociale è il guadagno: c'è chi produce e chi guadagna su chi produce, chi sfrutta e chi è sfruttato. I bambini non possono sfuggire a questa legge e quindi tutti gli sforzi «educativi» mirano a plasmarli perché, una volta divenuti adulti, non si ribellino a questa legge, anzi non si chiedano nemmeno perché devono sottostare a questa legge. Così a partire dalla famiglia, ma anche negli asili-nido e nelle scuole materne, chi comanda usa tutti i sistemi (chiamiamoli pure «metodi pedagogici») per plasmare individui timorati ed ossequienti, rispettosi dell'autorità e dell'ordine costituito. Appiattiti nelle loro tendenze naturali e spontanee, in modo che identifichino padre, prete, poliziotto, padrone in una medesima entità astratta di fronte alla quale avere le stesse reazioni, in modo che accettino il destino che è stato loro

preparato: lavoro e famiglia, evasioni comandate e il voto ogni cinque anni. I risultati li abbiamo sotto gli occhi: paure, ipocrisie, egoismi, nevrosi, complessi, falsi miti e soprattutto tanta infelicità.

Se vogliamo acquistare un peso politico è necessario che maturiamo insieme ai genitori dei bambini che ci sono affidati, insieme a tutti coloro che sono costretti come noi a «educare» i bambini, a dire sempre di sì alla società così com'è organizzata, a reprimere i loro bisogni più autentici, a formarsi quegli schemi mentali e di comportamento che vanno bene per «l'autorità costituita». Solo collaborando con i genitori, dentro e fuori la scuola materna, nelle assemblee e nei quartieri, potremo evitare almeno il rischio di diventare insieme complici inerti della infelicità del bambino.

Parte seconda

Ma è scuola questa?

In questi ultimi anni, mentre i numerosi sindacati della scuola hanno continuato a inseguire i loro innumerevoli obiettivi, litigando contrattando e combinando, molti insegnanti hanno formato comitati e gruppi, per impostare in modo diverso il loro lavoro, opponendosi al ruolo precostituito, inventando nuove situazioni e mobilitando quelli che sono nella scuola e anche altri. Questi gruppi non hanno di solito lunga vita, ma mettono in circolazione idee nuove, suscitano iniziative locali e disturbano non poco l'autorità.

Riportiamo qui tre relazioni presentate al Convegno di Milano, di insegnanti che sono dentro uno di questi gruppi.

I. Due anni di scuola non autoritaria in una media inferiore (Lea Melandri)

Le due esperienze, benché siano state fatte in classi diverse, si pongono tra loro in rapporto di continuità nel senso che la prima del ’68-’69, interrotta l’anno successivo per decisione degli alunni stessi, è servita come verifica dei limiti oggettivi e insieme delle difficoltà soggettive che si incontrano quando, all’interno di un contesto autoritario come quello dell’istituzione scuola, si tenta un rovesciamento del proprio ruolo al fine di dare spazio a un processo di mobilitazione autonoma delle forze che agiscono nella scuola: studenti genitori insegnanti.

Per questo nel riferire i risultati del lavoro di due anni ho tenuto costantemente presente: *a)* il comportamento degli alunni, descritto e analizzato seguendo un criterio storico, cioè vedendone lo svolgimento nel tempo; *b)* l’azione e reazione dell’insegnante, più o meno coinvolto nel processo da lui stesso messo in moto e in cui si trova ad essere contemporaneamente protagonista e osservatore; *c*) l’incidenza del contesto istituzionale sul risultato dell’esperienza condotta in condizioni di isolamento (una sola classe, un solo insegnante) e nel caso invece più fortunato in cui sia data la possibilità di un confronto e di un’azione comune con altre classi.

Anno 1968-69.

La classe è una seconda media maschile; il numero degli alunni ventiquattro, di cui circa un quarto ripetenti. La scarsa omogeneità, dovuta al differente sviluppo psicofisico dei ragazzi, è accentuata dal fatto che, tranne tre o quattro abitanti a Melegnano, tutti gli altri provengono da frazioni o comuni vicini. In compenso le condizioni socio-ambientali delle famiglie sono pressappoco le stesse: quasi tutti sono figli di operai o contadini.

Situazione dell'insegnante: primo anno di insegnamento nella media inferiore, accettato controvoglia per ragioni di convenienza professionale (entrata in ruolo). L'età degli alunni e quindi il pensiero di dovere affrontare con loro un tipo di rapporto diverso da quello sperimentato nelle scuole superiori riattivano, prima ancora dell'inizio dell'anno scolastico, paure di sopraffazione (abbastanza significativa è la frequenza con cui si ripresentano in questo periodo incubi di classi che si ribellano mettendo l'insegnante in condizione di non poter più esercitare alcun controllo). Nella speranza di riacquistare il dominio della situazione ricorro a strumenti culturali (lettura di testi specifici di pedagogia, psicologia, didattica, ecc.) che risulteranno però inadeguati perché usati prevalentemente a scopo difensivo.

Nei primi tre mesi di scuola, come era prevedibile, il rapporto con la classe va progressivamente peggiorando: è una specie di tiro alla fune che dura fino alle vacanze di Natale in un crescendo di tensione, insofferenza, per non dire ostilità reciproca. Influiscono negativamente: 1) la mancanza da parte mia di chiarezza ideologica sulla funzione della scuola in generale e in particolare del ruolo di insegnante all'interno del sistema, per cui pur muovendomi a disagio dentro gli schemi tradizionali dell'insegnamento non so trovare al momento alternative valide; 2) l'acutizzarsi di difficoltà soggettive che mi portano a vivere la complessa situazione della classe in termini di conflitto personale.

Le modalità del rapporto che si stabilisce tra me e gli alunni in questo periodo sono abbastanza tipiche, anche perché legate e in parte determinate dal sistema di ruoli che caratterizza la struttura scolastica: a livello profondo i ragazzi sono vissuti come forze incontrollabili, impulsi disordinati e quindi minacciosi che si possono arginare solo assumendo un atteggiamento altrettanto aggressivo, cioè ponendosi come autorità repressiva. Il riflesso di questa situazione a livello comportamentale è facilmente immaginabile: ai momenti di debolezza in cui la classe sembra prendere il sopravvento si alternano momenti di irrigidimento autoritaristico di fronte ai quali la classe si dimostra sempre meno impressionabile proprio perché hanno tutta l'aria di uno scoppio violento ma senza conseguenze.

In gennaio, dopo aver tentato senza troppa fiducia di risollevare le sorti della classe ricorrendo a qualche espediente di metodologia attiva, comincio a imparare qualcosa: il senso di fallimento e il disagio legati alla situazione che si era venuta a creare si traducono lentamente in una crescita di coscienza politica. Mi rendo conto per es. che il rituale entro il quale si giocano i due ruoli del maestro e dello scolaro è perfettamente conforme a un'organizzazione scolastica che mira a consolidare nell'alunno l'apprendimento passivo e il consenso sottraendogli ogni potere decisionale; nello stesso tempo mi diventa chiaro che è attraverso questa struttura autoritaria che passa la selezione e il classismo nella scuola media.

A questo punto avviene l'incontro col Movimento insegnanti che, oltre a portare una chiarificazione ideologica, mi toglie le ultime resistenze psicologiche a prendere decisioni coerenti sul piano operativo.

L'obiettivo immediato è la dequalificazione del voto che significa sostanzialmente: 1) rifiuto da parte dell'insegnante del suo ruolo di funzionario e custode del

sistema; 2) responsabilizzazione ed esercizio di un potere collettivo da parte della classe; 3) avvio di un lavoro politico all'esterno, nel paese, nel quartiere, perché la scuola diventi per la classe operaia un nuovo fronte di lotta. Al momento di dover affrontare nel rapporto con gli alunni questa nuova linea di condotta, alternativa a quella a cui erano stati abituati fino allora, la preoccupazione maggiore è di evitare che ogni decisione in questo senso venga imposta dall'alto, anche se, dato il mio comportamento precedente, è un po' inevitabile che lo sia.

Ai primi di febbraio introduco il discorso sulla funzione del voto limitandomi a chiedere che cosa ne pensano e se lo ritengono indispensabile. Dopo aver fatto capire che la discussione sarebbe una esercitazione inutile se non fosse seguita da una decisione presa da loro stessi, propongo di aprire un'assemblea, per il momento a livello di classe, che permetta di sentire il parere di tutti. L'effetto è abbastanza sorprendente: nonostante sia la prima volta che i ragazzi provano a confrontarsi tra loro al di fuori degli schemi scolastici dell'interrogazione e su problemi considerati di esclusiva competenza dell'insegnante, gli interventi sono numerosi e seguiti da tutti con attenzione e in grande silenzio. I primi argomenti che vengono fuori ricalcano pari pari le opinioni più comuni, frutto di una lunga storia di diseducazione familiare e scolastica; la sostanza è che, tolti i mezzi di costrizione, l'alunno rimette in gioco tutti i suoi aspetti più negativi, cioè, come dicono loro, «se ne approfitta», «se ne frega», «non ascolta più nessuno», «fa casino». Subito dopo però cominciano a prendere coscienza delle contraddizioni più vistose legate al loro ruolo di scolari; l'entusiasmo della scoperta si alterna alle lamentele contro gli insegnanti assenti. Nel corso dell'assemblea durata circa tre giorni, senza nessuna nostalgia del lavoro propriamente scolastico che i ragazzi sembrano aver completamente dimenticato, si notano all'interno del gruppo classe dei cambiamenti di ruolo: gli alunni più

diligenti e più smaniosi di gratificazioni da parte dell'insegnante partecipano finché pensano di poterne ricevere una lode personale; nel momento in cui si accorgono che il rapporto a due insegnante-alunno sta per scadere a favore di quello collettivo, ripiegano su un atteggiamento di rifiuto alla collaborazione, cioè su quella forma di aggressività silenziosa verso l'insegnante che li ha dimenticati che si esprime nel «non ho niente da dire». L'altro gruppo tipico e sempre presente nella composizione della classe, cioè quello degli «intelligenti che non si impegnano» dei «disturbatori», assume invece un atteggiamento del tutto opposto: sono quelli che portano avanti il discorso con più coerenza e che si responsabilizzano prima anche sul piano operativo.

Tra i due gruppi c'è una specie di centro più amorfo che di solito si sposta dietro al vincitore del momento. Di questi, pochi partecipano alla discussione, mentre sarà proprio con la loro approvazione che si costituirà la maggioranza per l'abolizione del voto.

Questo dovrebbe indurmi a riflettere sul grado effettivo di coscienza raggiunto dalla classe ma l'ansia di vedere confermate le mie convinzioni mi spinge piuttosto ad affrettare il momento della decisione, naturalmente nel senso da me desiderato. Si arriva così alla votazione in cui a grande maggioranza (solo tre si dichiarano contrari) viene approvata la dequalificazione del voto e quindi l'eliminazione delle bocciature, lo spostamento del lavoro in classe (niente compiti a casa) e la sostituzione del lavoro individuale col lavoro di gruppo. Nei giorni che seguono si cominciano a rendere esecutive le decisioni prese; il tono della classe è ancora alto, fatta eccezione per la minoranza dissenziente su cui comincia a scaricarsi l'aggressività di tutti, compresa la mia. L'operazione che porta via più tempo è la formazione dei gruppi. La difficoltà, che avevo sottovalutato, di arrivare a soluzioni che accontentino tutti mi coglie di sorpresa; nella libertà di

scegliere i compagni di lavoro riemergono tutte quelle componenti affettive che la prassi scolastica normale col suo rituale artificioso riesce se pure in misura limitata a rimuovere: antipatie e simpatie, aggressività, volontà di dominio ecc. Risultato: un gruppo di «privilegiati» che si riunisce attorno agli «anziani» (cioè, tanto per intendersi, quelli che preferiscono già il bar all'oratorio) e due gruppi di «rifiutati» che malvolentieri condividono la stessa sorte, più altri due o tre che preferiscono continuare a lavorare da soli. A questo punto, spinta forse dall'ansia di essere uscita troppo dagli schemi scolastici, intervengo d'autorità perché si rimetta in discussione il criterio con cui sono stati formati i gruppi. L'intenzione è di ristrutturarli in un modo più «regolare», per esempio stabilendo uno stesso numero di componenti per gruppo e badando a che in ognuno di essi ci sia qualcuno più responsabile capace di aiutare gli altri. Episodi di questo genere, cioè interventi da parte mia di tipo repressivo contro l'emergere della spontaneità, si ripeteranno più volte con una carica di aggressività sempre maggiore: le dimissioni dal ruolo autoritario non avevano evidentemente risolto il conflitto personale; facendo causa comune, io e gli alunni, ci eravamo solo illusi inconsapevolmente di esserci liberati dell'aggressività legata ai rispettivi ruoli, mettendo il nemico fuori dalla porta (preside, colleghi, ecc.). La nuova formazione dei gruppi, benché accettata malvolentieri da molti, rispecchia i miei suggerimenti: si eleggono prima i capigruppo, dopodiché si completano i gruppi per sorteggio. In pratica però, dopo alcuni giorni riprendono gli spostamenti con una frequenza tale per cui è assolutamente impossibile dare un minimo di organizzazione al lavoro. Allo stesso modo, data la grande mobilità dei componenti, il gruppo non riesce mai a strutturarsi in maniera stabile; il capo o coordinatore, che dovrebbe riprodurre all'interno del gruppo le funzioni dell'insegnante, non è quasi mai la stessa persona, bensì

quello che al momento si sobbarca il lavoro più pesante. È facile capire perché nessuno sembra desiderare particolarmente questo ruolo, a meno che non voglia servirsene per divertirsi un po' alle spalle degli altri.

Conclusa alla meglio la parte organizzativa, resta aperto il grosso problema dei contenuti. Una volta ristabilito un corretto rapporto di potere con la classe, mi aspetto che sia risolto automaticamente anche il problema della cultura alternativa, per cui le preoccupazioni maggiori cominciano quando mi accorgo che dagli alunni non viene alcuna proposta, o tutt'al più proposte tipo «parliamo del calcio» che contrastano con la mia aspettativa. Ancora una volta l'ansia di non saper dilazionare il risultato nel tempo, nell'attesa di smantellare i condizionamenti più pesanti che limitano la creatività dei ragazzi, prende il sopravvento. Ripiego sui programmi, senza troppa convinzione, per cui a volte cerco di tirar fuori da loro stessi una motivazione razionale di tale scelta, a volte invece li colpevolizzo per non aver saputo fare altro. Intanto, mentre dentro riprende svogliatamente il normale lavoro scolastico con qualche leggera variante (molte ricerche e discussioni, poche spiegazioni) all'esterno si cominciano ad avvertire le prime reazioni di fronte alle «cose strane» che avvengono nella classe. La prima stranezza è la sistemazione dei banchi, in cui si intravede la profanazione di un ordine ormai consacrato da una lunga tradizione; di fronte ad essa la pretesa dei ragazzi di esprimere il loro parere e di decidere su quello che avviene in classe passa quasi inosservata o comunque viene tacitata in maniera sbrigativa coi normali mezzi di costrizione.

I primi insuccessi ci costringono a prendere coscienza dei limiti oggettivi che si oppongono a un'azione che voglia essere veramente eversiva nei confronti dell'istituzione. Ma la frustrazione è tale che, per un lungo periodo, in attesa degli scrutini del 2° trimestre in cui avrei dovuto presentare un voto unico per tutti, non si fa altro

che scaricare colpe gli uni sugli altri: io accuso loro di scarsa responsabilità, mancanza di coraggio; le stesse accuse circolano poi da un gruppo all'altro, provocando delle liti che non finiscono più. Allo scrutinio, come era prevedibile, si scatena la reazione dei colleghi che mi rimproverano soprattutto di aver sobillato la classe contro di loro. Il voto unico viene a maggioranza sostituito con un voto differenziato, che pretendono di ricavare da un profilo psicologico da me presentato in cui non si fa quasi alcun riferimento al profitto. Risultato: sette ore di scrutinio per dare «numeri» a caso. L'esposizione dei risultati trimestrali suscita nella classe una certa rabbia ma anche la convinzione che il nemico è più forte di quanto si pensasse; qualcuno poi o perché ha avuto una valutazione insufficiente o perché al contrario si è visto privilegiare da un giudizio migliore degli altri, comincia a disgiungere la propria sorte da quella dei compagni e a ragionare in termini di utilità personale. D'altra parte la dimensione collettiva non si è ancora rafforzata abbastanza perché un discorso del genere non abbia più la capacità di fare presa.

Così per tutto il mese successivo la situazione all'interno della classe precipita in una sorta di logoramento reciproco; l'ansia del vuoto che si è venuto a creare scatena l'aggressività da una parte e dall'altra. Non volendo ricorrere ai mezzi di costrizione mi servo di un'arma ancora peggiore, cioè la colpevolizzazione della classe, mostrandomi più sofferente e più perseguitata di quanto non sia in realtà. La conseguenza è che, per uscire dal caos, alcuni cominciano a pensare che il «nuovo metodo» (perché è così che lo hanno sentito) sia irrealizzabile per le loro forze. Si scopre che si è lavorato poco e male e il modello è evidentemente di nuovo il lavoro scolastico tradizionale.

Intanto all'esterno altre classi cominciano a mobilitarsi sugli stessi obiettivi; nel mese di aprile quasi tutti gli alunni

delle classi differenziali tengono assemblee sul problema dei voti e delle bocciature riuscendo a imporre le loro decisioni agli insegnanti. Nonostante le mie sollecitazioni nessuno degli alunni della mia classe vi partecipa; riesco a malapena a far fare un documento sul voto e sul lavoro in classe, sperando che venga distribuito fra gli altri studenti dell'istituto. Devo prendere atto di essere entrata assieme alla classe in una fase regressiva che vivo come fallimento personale. È il momento dell'autocritica che, lontano dal ristabilire l'equilibrio, accresce semplicemente il disagio e lo smarrimento generale. Verso la fine di aprile un nuovo avvenimento «esterno» viene a toglierci per un certo periodo dall'ansia quotidiana: i colleghi, per invito della preside, accettano di riunirsi per il consiglio di classe con gli alunni.

È una grande occasione di fronte alla quale si ricostruisce, almeno apparentemente, l'unità della classe e riemergono tre o quattro leaders fra quelli che si erano responsabilizzati per primi. Precedentemente si era svolto, richiesto da loro, un incontro con la preside in cui erano riusciti a fare apprezzare le loro ragioni.

Come era prevedibile, dato anche l'atteggiamento infantile dei colleghi che per due volte escono sdegnati per rientrare subito dopo su richiamo dell'autorità, l'incontro segna un successo per gli alunni i quali espongono molto chiaramente le loro esigenze chiedendo l'impegno degli insegnanti sull'eliminazione delle bocciature e sulla loro sostituzione con corsi di recupero. Tuttavia si tratta di un successo solo morale perché in pratica nessuno accetta le loro richieste. Prima della fine dell'anno scolastico ci sarà anche un tentativo di mobilitazione dei genitori con convocazione di un'assemblea richiesta da alcuni di loro, che si risolverà però nella creazione di un comitato gestito dal gruppo più conservatore.

Il nuovo fallimento viene commentato in classe in termini di «impossibilità a fare» per cui anche i discorsi, le

discussioni cominciano a essere boicottate dalla maggioranza. A fine anno l'opinione più diffusa è che occorre ristabilire un certo ordine e mi è abbastanza facile capire, anche se non lo dicono, che è a me che delegano questo compito.

Vista retrospettivamente, questa prima esperienza del '68-'69), anche se si è conclusa con un esito negativo, nel suo complesso non mi sembra che si debba considerare negativa, anche perché sono maturate attraverso di essa indicazioni utilissime di cui ho potuto servirmi nel ricominciare il lavoro quest'anno con una classe diversa.

In sintesi le indicazioni ricavate sono le seguenti:

- necessità di non sottovalutare la situazione personale dell'insegnante, che vive non solo contraddizioni oggettive legate al suo ruolo di custode del sistema, ma conflitti più profondi che vengono inevitabilmente riattivati dall'assunzione o dalla dimissione di tale ruolo. Tipico per esempio il caso in cui il rifiuto dell'autoritarismo porta a un'identificazione con le forze represse (alunni-bisogni istintuali) compromettendo l'equilibrio dell'io e quindi togliendo al bambino la possibilità di confrontarsi con un modello adulto;
- necessità di risolvere in maniera corretta le contraddizioni che si creano all'interno della classe perché si possa arrivare al più presto a un'espansione verso l'esterno. Si è visto infatti che la situazione di isolamento non è solo fonte di ansia, ma rischia di diventare fortemente mistificante nella misura in cui si proietta tutto il pericolo e le difficoltà all'esterno. In altre parole: individuare il nemico giusto ma anche cercare compagni di lotta.
- favorire la presa di coscienza e fare attenzione al grado di autonomia raggiunto dalla classe, soprattutto quando si tratta di decidere l'azione da fare. Ogni

imposizione in tal senso finisce per avere l’effetto contrario, cioè arrestare la loro crescita politica;

- fare opera di informazione e propaganda nel quartiere perché si crei anche all’esterno un’azione comune con gli studenti. Questo è tanto più necessario a livello di scuola media inferiore, dove è estremamente difficile che si riesca a far nascere un movimento studentesco autonomo.

Anno 1969-70.

Quanto all’esperienza di quest’anno, fatta con una classe mista di ventotto alunni di prima media, mi limiterò a descriverne le fasi più importanti.

Nei primi due mesi si fa esclusivamente un lavoro lento di sensibilizzazione e decondizionamento, cercando di evitare anche nella forma di ricalcare gli schemi e il rituale scolastico: gli alunni si siedono dove vogliono, spesso fanno un cerchio con le sedie in modo da guardarsi in faccia; io mi siedo fra di loro limitandomi ad ascoltare i loro discorsi, prendendo appunti o registrando; intervengo di rado. Ho l’impressione che tutto questo sia abbastanza artificioso, anche perché è una breve parentesi (due o tre ore) in un contesto dove niente è cambiato; ma i ragazzi sembrano prendere la cosa con molta naturalezza. Venendo da sezioni diverse della scuola elementare, alcuni non si conoscono tra loro per cui hanno molto da raccontare. In genere partecipano quasi tutti, nessuno cerca di emergere sugli altri, forse perché si è ancora in una fase informativa. Dal racconto però vien fuori a poco a poco la discussione; col mio aiuto cominciano a problematizzare le esperienze: prima vengono ovviamente i provvedimenti disciplinari, con

una lunga e dettagliata descrizione dei vari tipi di punizione e poi le domande «a chi, a che cosa servono»; lo stesso accade per la valutazione (voti, giudizi, ecc.) e infine per i contenuti dell'insegnamento, a cui segue l'analisi e lo smascheramento dei manuali scolastici. In questa prima fase non si pongono ancora problemi disciplinari, forse perché la novità è tale da stimolare l'attenzione, o semplicemente perché l'ambiente nuovo rafforza in loro la dipendenza. Tenendo conto di questo fatto cerco di non prendere decisioni affrettate per quanto riguarda le dimissioni dal ruolo; il discorso sul potere collettivo della classe viene affrontato gradualmente quando se ne presenta l'occasione e sempre in riferimento a situazioni concrete. Ai primi segni di stanchezza, a cui so che seguirà l'ansia del vuoto («qui non si fa niente»), si tirano alcune conclusioni, quelle che sembrano poter essere acquisite in maniera più stabile da buona parte della classe.

Verso la fine di novembre entriamo per così dire in una fase operativa, che è anche il momento della verifica: quando si tratta di fare delle scelte sul metodo di lavoro e sui contenuti, se non c'è stata una effettiva presa di coscienza, è molto facile che qualcuno ripieghi sul modello passato. La prima operazione è quella dei gruppi, che si formano abbastanza facilmente senza il mio intervento e che tendono a riprodurre nuclei preesistenti al di fuori della scuola. Questo si dimostrerà un vantaggio' e un limite nello stesso tempo, in quanto fattore di stabilità ma anche di chiusura pei confronti degli altri per cui la classe rischierà di diventare un insieme di sottogruppi più o meno slegati tra loro. C'è anche un tentativo di darsi un minimo di organizzazione senza che per questo si formi all'interno del gruppo un leader fisso; qualcuno si incaricherà di coordinare il lavoro ma questo compito passerà da uno all'altro finché nessuno vorrà più farlo. Un altro particolare significativo è che non c'è un solo

gruppo misto; il problema viene sollevato ma subito lasciato cadere.

Quando si tratta di decidere sui contenuti, a parte due o tre che vorrebbero continuare la discussione già avviata, tutti gli altri sono propensi a riprendere lo studio delle normali materie scolastiche, riservandosi però di farlo in una maniera diversa da quella tradizionale. Essendo venuta da loro la proposta, non ritengo opportuno forzare la situazione, per cui mi limito a collaborare quando si tratta di individuare alcuni problemi su cui impostare il lavoro, che si strutturerà quasi sempre in tre momenti: informazione - relazione - rielaborazione collettiva o discussione. In seguito mi rendo conto che il grado di autonomia raggiunto dalla classe è superiore all'aspettativa: dal tema specifico la discussione, guidata dagli alunni stessi, si allarga quasi sempre ad argomenti di vario genere, finché in dicembre decideranno di sospendere il lavoro di ricerca per parlare di problemi più strettamente legati al loro ruolo di scolari. Lo spunto è offerto dalla lettura di *Lettera a una professoressa,* di cui ho distribuito qualche copia ciclostilata. La discussione dura per circa un mese con una partecipazione che non si avrà più per tutto l'anno scolastico. Contemporaneamente la classe fa i primi tentativi per imporre agli altri insegnanti certe conquiste riconosciute come un diritto loro: abolizione dei voti, potere di decidere sulle modalità e sui contenuti del lavoro, ecc. Le loro richieste sono respinte nella sostanza; unico successo quello di aver fatto accettare il lavoro di gruppo, non con la persuasione ma con il rifiuto a spostare i banchi ogni volta che entrava un insegnante diverso. Questo, che viene vissuto da loro come una grande vittoria, diventa un incentivo a proseguire.

Dopo le vacanze di Natale il problema che ci tiene occupati è quello del doposcuola. Lo affrontiamo prima in classe per vederne tutte le implicazioni politiche e per decidere come utilizzarlo.

L’aspettativa maggiore è rivolta naturalmente alle attività libere che permetteranno di prendere contatti con altre classi. La richiesta, portata avanti anche dal comitato genitori, è accettata dalla preside per cui in febbraio gli incontri con un gruppo di alunni, quelli appunto che vengono al doposcuola, si fanno più frequenti. Questo determina inevitabilmente uno squilibrio nel grado di responsabilizzazione della classe in generale, nel senso che si viene evidenziando sempre di più una minoranza capace di portare avanti un discorso sulla scuola e di prendere iniziative anche all’esterno, a livello di istituto e di paese. Di fronte a questa minoranza, gli atteggiamenti rinunciatari e talvolta provocatori degli altri diventano un ostacolo contro il quale si cerca di reagire assumendo perlopiù atteggiamenti moralistici, che vanno dal rimprovero («non siete abbastanza responsabilizzati») alla richiesta di allontanamento dalla classe o, nel migliore dei casi, a un intervento benevolo tipo «cerchiamo di capire perché non partecipano». La mia posizione in questi casi oscilla tra la tentazione del moralismo in sostegno della minoranza per la quale ho una malcelata simpatia, e la consapevolezza di dover favorire la crescita di tutti. Uno strumento molto efficace in questo senso è l’analisi dei comportamenti che, riportando l’attenzione sugli alunni che più si sentono emarginati, contribuisce spesso a sbloccarli o perché li gratifica o perché permette loro di buttare fuori l’aggressività. È interessante notare come, perso ogni interesse per il voto che non ho mai usato per tutto l’anno scolastico, la competizione tende a riprodursi su altri parametri, per esempio l’essere più o meno responsabilizzati, il partecipare attivamente alle discussioni, la creatività, ecc., col rischio evidente di cadere in un’altra forma di autoritarismo, forse peggiore.

Negli ultimi mesi la frattura all’interno della classe sembra ricomporsi quando si tratta di intraprendere un’azione all’esterno per l’abolizione delle bocciature

e l’istituzione di corsi di recupero. Si tratta di fare opera di informazione e propaganda presso gli studenti e le famiglie perché ne facciano richiesta. Negli incontri che fanno tra alunni e insegnanti e genitori, pur essendo la solita minoranza a intervenire attivamente con proposte concrete, mi rendo conto che il problema è stato sentito da tutti. Prima della chiusura della scuola gli alunni discutono in classe, mentre io mi limito a registrare l’esperienza di quest’anno. Su ventotto venti prendono la parola, alcuni per avanzare delle riserve da cui si capisce che il decondizionamento è avvenuto solo in parte, altri per sostenere il lavoro fatto con ragioni che dimostrano una discreta crescita politica. Il bilancio nel complesso mi sembra positivo anche perché nell’azione svolta all’esterno gli studenti, nonostante l’età e i forti condizionamenti, hanno saputo muoversi in maniera abbastanza autonoma, pur mancando ancora le condizioni per un’azione comune coi genitori.

2. Voto, bocciatura, potere

(Sandro Ricci)

Ritengo che la cronaca dei fatti (anziché una astratta enunciazione di linee generali di movimento che peraltro devono trovare la loro collocazione in questo contesto) sia la maniera più idonea per presentare l'esperienza antiautoritaria in corso con una ventina di ragazze e ragazzi (dodici-tredici anni) da circa due anni per diverse ragioni: *a*) l'analisi genetica dà il quadro reale del vissuto dei soggetti in questione; *b)* l'interferenza continua e crescente fra studenti e insegnante risulta in questo modo bene evidenziata; *c*) le linee e i ritmi di sviluppo della situazione forniscono un criterio per valutarla.

Il momento di rottura nella routine scolastica risale a due anni fa quando, a circa due mesi dall'inizio dell'anno scolastico, gli studenti mi comunicarono la loro intenzione di eliminare il voto sostituendolo con quello che essi chiamavano un «giudizio» ritenuto «più chiaro» del numero puro e semplice. La proposta, mi fu riferito, era stata fatta da uno studente della classe agli altri compagni e tutti si trovarono d'accordo nell'avanzare la richiesta. L'unico antefatto che riesco a trovare a parziale chiarimento di questa iniziativa (senza fare il minimo torto all'intelligenza del ragazzo dal quale partì l'idea) è l'assegnazione del voto fatta in precedenza direttamente dai ragazzi, che

indubbiamente contribuì a far sentire la classe in qualche modo forte.

Di fronte alla richiesta provai imbarazzo e irritazione; proposi comunque che se ne discutesse seduta stante: diciotto ragazzi su ventidue misero invariabilmente l'accento sulla maggiore chiarezza e comprensibilità di un «giudizio» rispetto a un voto. Fu proposto anche di sentire i genitori che in larghissima parte (senza peraltro comprendere bene di che cosa si trattasse, come risultò in seguito) si dissero, a quanto riferirono i ragazzi, favorevoli all'eliminazione dei voti. Nel giro di pochi giorni alcuni studenti proposero di dividersi a gruppi perché così si lavorava meglio e, adducendo ragioni analoghe a quelle per l'eliminazione del voto, perché così «si conoscevano meglio i caratteri».

Il primo lavoro svolto collettivamente diede risultati piuttosto sconcertanti; l'appartenenza al gruppo si dimostrava uno stimolo fortissimo all'impegno; ogni ragazzo profuse nel lavoro il massimo delle sue conoscenze, indipendentemente da quanto era specificamente richiesto.

Il problema di fronte al quale mi trovavo era ora il seguente: a quali condizioni un giudizio poteva dirsi «chiaro»? e soprattutto a quali condizioni un giudizio poteva essere chiaro per gli studenti? In sostanza: questo famoso giudizio doveva essere rispondente alle aspettative degli studenti e omogeneo, quanto a significato, e per loro e per me.

La questione fu discussa insieme e i ragazzi proposero dei criteri, suddivisi in «culturali» e di «comportamento», secondo i quali stendere i giudizi. Tali criteri furono considerati suscettibili di tutte le modificazioni che si ritenessero necessarie e ulteriormente ampliabili.

Il nuovo corso presentò subito anche i suoi risvolti negativi: l'abbandono dei libri per il dibattito e l'improvvisazione si dimostrò per i ragazzi un fattore ansiogeno; «non si fa più niente» dicevano; anch'io per

parte mia non ero del tutto tranquillo: si stava svoltando ma non vedevo affatto chiaro in quale direzione si andava.

Nei gruppi nacquero i primi conflitti: diversità di opinioni e comportamento fra i componenti, discriminazioni, lamentele, pestaggi. La discussione che prese piede dimostrò chiaramente la necessità oggettiva dell'organizzazione, ma dagli studenti non scaturiva più niente in tale senso tranne la denuncia dei fatti che a loro parere non andavano.

Dopo qualche giorno di un dibattito molto rissoso e poco costruttivo, tenendo conto di quelle che sembravano le cause della tensione, non trovai di meglio che fare io alcune proposte organizzative, presentandole chiaramente come proposte che andavano verificate dalla classe sottoponendole alla correzione permanente. La sostanza delle proposte fu la seguente: nei gruppi c'era un animatore (allora erroneamente definito «responsabile», termine che generò molte incomprensioni) e una sorta di segretario che quotidianamente faceva il quadro della situazione del gruppo applicando a questo proposito i criteri stabiliti collegialmente. L'insieme di queste relazioni avrebbe costituito l'informazione-base, dalla quale avrei tratto a fine di ogni trimestre gli elementi per tracciare il profilo generale di ogni alunno da fare pervenire alle famiglie.

Nessuna delega all'insegnante, quindi, a proposito dei profili; ma semplice coordinamento dei profili stesi dai ragazzi. Altre misure organizzative assunte in prova furono: la rotazione dei ruoli nel gruppo, la partecipazione dell'insegnante alla discussione e alla risoluzione dei problemi di ogni gruppo; l'assunzione del metodo del sorteggio per la formazione dei gruppi, in risposta all'esigenza di conoscersi manifestata dagli studenti.

Contatti con altri insegnanti che nella stessa scuola si muovevano su linee didattiche antirepressive non mi riuscirono allora molto facili, per la compresenza di una disponibilità mia alla verifica collettiva insieme con atteggiamenti competitivi.

La deviazione crescente del tipo di convivenza scolastica, dei metodi e dei contenuti di lavoro rispetto alle altre materie e agli altri insegnanti alimentò negli studenti uno stato di confusione e di contraddizione. Prese avvio una serie di dibattiti per approfondire ulteriormente la questione del voto e ne risultò sia per gli studenti sia per me un autentico salto sul piano della presa di coscienza.

Si misero in luce le componenti soggettive e intersoggettive connesse con la mentalità del voto: individualismo, competitività, stratificazione, disgregazione. Venne riconosciuta la necessità del rispetto del ritmo e delle modalità di sviluppo proprie di ciascuno, venne affermata l'importanza della progettazione ed esecuzione collettiva, furono individuate, specialmente da parte mia, tutta una serie di contraddizioni insite nel voto come strumento di valutazione. Si decise inoltre (la proposta fu mia) di adottare il voto unico (7) per lo scrutinio. L'intera analisi fu raccolta in un documento (doc. I) che, a detta dei ragazzi, ebbe il parere favorevole di quasi tutti i genitori. Esaminati i resoconti elaborati quasi quotidianamente dai ragazzi, stesi poi per ogni studente un profilo che, discusso, modificato, approvato in classe, fu poi consegnato alle famiglie. L'andamento dello scrutinio fu decisamente burrascoso. Le critiche degli altri insegnanti e della presidenza furono pressappoco le seguenti:

1) ragazzi e genitori erano stati raggirati;
2) il consiglio di classe non era stato informato dell'iniziativa;
3) il voto veniva «sbeffeggiato»;

4) genitori e studenti non erano preparati a questo cambiamento;
5) le disposizioni ministeriali non prevedevano niente di simile.

Le mie risposte furono pressappoco queste:

1) l'affermazione era totalmente falsa (una insegnante fu poi smentita direttamente in classe da me e dai ragazzi che riconobbero di non essere stati affatto raggirati);
2) parai il colpo tirando in ballo la libertà didattica ma la cosa non mi esonerava tuttavia dall'informare il consiglio;
3) esisteva una contraddizione fra quella parte della legge istitutiva che parlava di valorizzazione, responsabilizzazione, e socializzazione dei ragazzi e la prassi del voto che ne era l'esatta antitesi;
4) il consiglio stava esercitando una autentica violenza perché un gruppetto di persone (sette-otto) si imponeva su un gruppo di quaranta persone (tanti erano i genitori e gli studenti);
5) la disposizione sulle votazioni risaliva ad un decreto del 1924; la legge non andava poi semplicemente eseguita ma assunta responsabilmente o responsabilmente violata.

Ne nacque un putiferio che raggiunse il culmine quando a maggioranza il consiglio decise di assegnare i voti basandosi sul profilo e gli altri insegnanti assegnarono le votazioni per le singole materie facendo le medie dei diversi voti proposti. Registrai accuratamente fra le votazioni proposte quelle che avevano il campo di variabilità più esteso e quelle che avevano la dispersione di valori più ampia rispetto alla media. Di fronte allo smarrimento e alla tensione degli studenti misi in evidenza che la loro critica sulla non chiarezza del voto era

stata perfettamente confermata dall'andamento degli scrutini. Le reazioni furono in parte di indifferenza per il voto, in parte di soddisfazione per la dimostrata validità delle critiche fatte, in parte di dispiacere per il brutto voto, in parte di piacere per il voto bello.

Il continuo disfacimento dei gruppi, il bisogno non realizzato della loro ricomposizione, le reciproche molestie, gli scherzi, le uscite in continuazione, le proteste per l'interruzione del lavoro fornivano abbondante materiale per il dibattito che scaturiva spontaneamente e trovò nell'argomento delle punizioni uno dei temi di fondo. In proposito si rilevò l'improduttività educativa della punizione e il suo carattere meramente repressivo. La discussione andò poi perdendo gradualmente interesse per l'emergenza continua di preoccupazioni sullo scarso uso del libro di testo e sulle condizioni di «preparazione». Libro e preparazione passavano però spesso in secondo ordine rispetto al desiderio del gioco, del diversivo, del movimento. Preso d'incrocio fra le proposte di «studiare» e la non attuazione di questo impegno, per rompere il circolo vizioso non trovai altro da fare che mettere sotto gli occhi dei ragazzi le loro incongruenze, usando come criteri di analisi dei loro comportamenti i criteri da essi precedentemente stabiliti. Con il che il rischio era di chiudere in una camicia di forza gli atteggiamenti degli studenti; d'altra parte il loro essere spontanei senza porre la questione della finalizzazione della spontaneità faceva saltare il collettivo creando momenti di forte contrapposizione interpersonale.

Nonostante tutte queste complicazioni diversi ragazzi intrapresero nella scuola una certa propaganda dell'iniziativa in corso incontrando in genere consenso tra gli studenti. Dai contatti con i genitori, alcuni risultarono inequivocabilmente d'accordo; la maggior parte dimostrarono una condivisione che in effetti era semplice

dipendenza, come risultò dal fatto che si dissero d'accordo anche con le linee opposte degli altri insegnanti.

Un concorso bandito dall'amministrazione comunale divise la classe tra quanti non erano favorevoli né all'idea del concorso né a quel concorso in particolare e quanti erano favorevoli alle due cose. Questo fornì l'occasione per un dibattito ulteriore sulla mentalità del premio, della classifica, della selezione. Parve maturare per qualche tempo la tendenza a contestare il concorso; poi per incertezze varie tutto rientrò e il concorso si fece. Di queste incertezze ebbi riprova anche su di me quando mi sentii piuttosto seccato vedendo che il lavoro non aveva ricevuto alcun riconoscimento. La storia del concorso che, fra discussione e messa in atto, occupò circa un mese ebbe un effetto distensivo: il non uso del libro aveva una spiegazione.

L'approssimarsi della fine anno, l'ansia sempre latente nei ragazzi per il «programma non fatto», l'incertezza e l'insicurezza mia sul senso di un anno scolastico iniziato in un modo e continuato in un altro che era il suo contrario imposero decisamente il problema della bocciatura al centro dei dibattiti. La lunga discussione che ne seguì portò ad una strutturazione di tutta la problematica emersa episodicamente durante l'anno. Si analizzarono le componenti repressive insite nel binomio promozione-bocciatura, se ne videro gli aspetti deformanti per la personalità, si misero in luce alcune storture di una scuola che usa la selezione, si individuò lo strumento con cui viene portata avanti la selezione e la repressione nella scuola.

Accanto alla giusta esigenza del rispetto e potenziamento delle attitudini e capacità di ciascuno senza imposizioni di punti di arrivo fissi allo sviluppo spontaneo, era avvertita da tutti anche l'ansia per la non esecuzione del «programma» (identificato con le pagine dei libri), oltre alla specifica necessità di rivolgere ulteriori

cure verso quelli che, genericamente si diceva, «più ne avevano bisogno» (formula nella quale era camuffata una forte componente discriminatoria). Tutte queste esigenze più o meno chiare e conciliabili trovarono il logico sbocco nei corsi di recupero a settembre (doc. 2) presentati da me, contraddittoriamente, obbligatori per alcuni e consigliati per altri; secondo una formula cioè che se razionalmente era considerata una concessione tattica all'istituzione, inconsciamente (ma fino a un certo punto) conteneva una chiara disposizione repressiva. (Discorso questo che in modo molto elementare, ma assai chiaro, mi è stato fatto in questi giorni da uno studente).

La partecipazione ai corsi di settembre fu buona, anche se, per ragioni ancora non bene chiare, le difficoltà maggiori furono il reperimento dei soggetti «obbligati» a frequentarli. La spiegazione più probabile è che per questi studenti la faccenda sia stata vissuta in termini di permissività da parte dell'insegnante e che abbia operato il principio del minimo sforzo.

Le interpretazioni raccolte a fine d'anno tra la popolazione sull'iniziativa portata avanti contenevano gravi fraintendimenti: «scuola che non cura», «scuola degli asini», «scuola che induce a non studiare perché si è sempre promossi». Da alcuni incontri con i genitori la risposta ricorrente era che avevano capito; resta da vedere se in questa formula si nascondeva l'accondiscendenza all'autorità o una condivisione effettiva.

All'inizio del secondo anno, dopo una settimana di scuola, una madre ritirò il proprio figlio perché non si faceva studiare niente a memoria, aggiungendo che non vedeva come i ragazzi potessero imparare a decidere a tredici anni visto che aveva un altro figlio di diciassette anni che ancora non sapeva farlo. Questa uscita fu compensata dall'entrata di una ragazza tolta dal padre a un'insegnante autoritaria. L'insieme della classe reagì sfavorevolmente all'uscita del compagno.

Nelle prime settimane le discussioni collettive si susseguirono a ripetizione, vissute dai ragazzi con uno stato d'animo diviso tra l'attrazione e la preoccupazione per il tempo non dedicato ai libri. Per evitare che il dibattito generasse saturazione proposi che le discussioni generali venissero riservate a giornate specifiche del mese. Gli studenti fissarono alla metà e alla fine del mese le giornate di assemblea. I primi problemi comparsi all'ordine del giorno furono: l'attività svolta, quella da svolgere, le critiche di comportamento.

Il banco di prova per il grado di autonomia della classe si presentò in occasione di una manifestazione per il riscaldamento che prese avvio nella sede centrale della scuola. Ricevuta notizia della protesta dei compagni dell'altra ala della scuola, fatto un breve dibattito, gli studenti decisero di scendere in agitazione per solidarietà; entrarono nelle altre classi, informarono gli altri ragazzi, li invitarono ad uscire e insieme andarono a raggiungere gli altri compagni che erano in agitazione.

Alcuni insegnanti ebbero reazioni durissime nei confronti degli studenti definendoli delinquenti e mascalzoni, oltre a metterli chiaramente sull'avviso che atti come la manifestazione non dovevano assolutamente più succedere. In un'assemblea che si tenne dopo pochi giorni, le denunce fatte dai ragazzi delle calunnie dei vari insegnanti mi diedero la possibilità di analizzare durante il dibattito i rapporti di potere all'interno della scuola, presentando il ruolo autoritario dell'insegnante e la posizione di sudditanza degli studenti, accompagnando l'analisi con una dura autocritica dei miei atteggiamenti autoritari e proponendo ai ragazzi di introdurre nelle critiche di comportamento svolte nelle assemblee anche la critica dell'insegnante. Con stupore e divertimento la proposta fu accettata e la critica dell'insegnante ha costituito da allora uno dei momenti più vivi del dibattito.

L’atmosfera sociale frutto delle lotte dell’autunno e il clima interno alla scuola per la protesta sul riscaldamento crearono le condizioni per un dibattito collettivo sul rapporto scuola-fabbrica. Le analogie rilevate collettivamente tra ambiente, ritmi, tempi, decisione ed esecuzione nella fabbrica e nella scuola costituirono un tema di discussione intorno al quale l’interesse degli studenti andò gradualmente calando, perché l’accostamento con l’operaio risultò a parecchi se non sgradevole, poco convincente. Lo smascheramento del ruolo oppressivo dell’insegnante nella scuola, in stretta connessione con quello del padrone della fabbrica, portò i ragazzi a reazioni contrastanti date le profonde radici del criterio interpretativo infantile autorità buona/autorità cattiva.

L’incoerenza tra i programmi di lavoro e i comportamenti discussi e decisi in assemblea rispetto alla dinamica reale dei gruppi e alla loro reale disponibilità al lavoro portò a numerose assemblee spontanee durante le quali venne discussa, oltre alla tematica del momento, anche larga parte di quella precedentemente trattata. Soprattutto l’argomento delle punizioni esasperò i ragazzi, divisi tra quelli che ritenevano che dovessero essere eliminate sic et simpliciter, quelli che ritenevano che andasse ripristinata una qualche forma di punizione e quelli che pur ritenendo valida in linea di massima l’abolizione della punizione sostenevano con forza il loro buon diritto a poter lavorare. Prevalse una soluzione di compromesso: la nota, assegnata dalla classe, sarebbe stata da intendersi come una specie di comunicazione da fare alla famiglia. Nella stessa assemblea fu respinta una mia proposta di partecipazione ai lavori dei gruppi e ne fu approvata un’altra secondo la quale dovevo spostarmi di volta in volta nei gruppi in difficoltà o dietro chiamata dei gruppi pericolanti o su indicazione di altri gruppi. La prassi della critica all’insegnante sfociò presto in una sorta di

processo agli altri insegnanti, dei quali vennero messi in luce comportamenti disapprovati, quali il non far parlare o il dimostrare preferenze nei confronti degli studenti. Da più parti fu rilevata la scorrettezza di una critica in assenza degli interessati e si decise di passare ad una forma di contestazione organizzata. Dopo qualche giorno si ebbe il boicottaggio massiccio di un insegnante che professava l'autoritarismo nel modo più rudimentale e vistoso. Il colpo per questo poveraccio fu così forte che scoppiò a piangere e io mi venni a trovare nella scomoda posizione di vedermi passare davanti l'insegnante in lacrime mentre i ragazzi mi facevano ressa intorno comunicandomi raggianti ed esasperati lo svolgersi dei fatti.

L'aggressività verbale e comportamentale che i ragazzi continuavano a manifestare tra di loro mi fornì l'occasione per avviare il discorso sulla conciliabilità o non conciliabilità delle contraddizioni; la questione non venne recepita, ma vennero messi a punto diversi criteri di analisi del comportamento: autoritarismo, aggressività, uso della critica, autocritica, coerenza ecc.

Terminato o comunque calato molto il senso pionieristico che per molti studenti aveva avuto l'iniziativa che si stava portando avanti, cominciò a fare sentire un peso crescente la diversità di intendere la scuola nelle nostre ore rispetto alle ore con altre discipline e rispetto alle scuole elementari. Molti lamentavano di incontrare forti incomprensioni con i genitori. Il sentirsi un po' come su un'isola era fortemente ansiogeno. «È mai possibile che tanti altri sbaglino?» era la domanda ricorrente. Insieme si trovarono alcune ragioni del comportamento degli insegnanti e dei genitori; genitori e insegnanti volevano evidentemente che si ripetesse l'esperienza scolastica nei termini in cui essi l'avevano vissuta. Quanto a me riconobbi che avevo aperto gli occhi grazie ai problemi sollevati dagli studenti l'anno precedente. La classe rivelò allora una sua fisionomia molto composita: esistevano

studenti sostanzialmente d'accordo con la linea antiautoritaria, ma piuttosto dubbiosi sulla sua attuabilità; la loro riserva era «forse è troppo tardi per cambiare le abitudini che ci hanno dato alle elementari». Altri, mescolando un problema reale con le critiche strumentali rivolte dagli altri insegnanti all'esperienza in corso dicevano: «Qui si fanno cose da adulti, noi invece siamo ancora bambini». Altri, perfettamente a loro agio nel nuovo clima, ostacolavano con la loro spontaneità la spontaneità dei compagni. Altri, convinti e protagonisti dell'alternativa portata avanti, protestavano per i continui intralci che incontravano. Altri riducevano il tutto ad una formula: «Non si fa scuola». Altri erano decisamente propensi a sospendere tutto ritornando semplicemente ai metodi di prima. Fu soprattutto quest'ultima parte degli studenti (prevalentemente ragazze) a portare la situazione a un punto critico.

La spaccatura in due della classe (una parte conservatrice e un'altra innovatrice) rese indispensabile che io giocassi due ruoli distinti: quello autoritario e quello non autoritario. Il gruppo che mi aveva riconsegnato ogni potere reagì violentemente al modo in cui li trattavo, sentendosi oppresso dalle misure prese (impressione di favorimento coi voti, impressione che i voti fossero troppo bassi, impossibilità di collaborazione, ecc.). I restanti ragazzi trovandosi in gruppi dimezzati furono nella impossibilità di lavorare. Si giunse all'ennesima chiarificazione con un largo dibattito in cui le due parti si affrontarono senza esclusione di colpi. La parte conservatrice fu messa seriamente in difficoltà di fronte all'argomentazione che per tornare indietro bisognava prima smontare tutti i risultati delle analisi precedenti; cosa che i conservatori non riuscirono a fare neppure per una parte minima, presentando ragioni piuttosto arbitrarie del tipo «non mi piace più».

L’approssimarsi della fine anno ripropose ancora il tema delle bocciature. Durante le discussioni molto serrate vennero in luce componenti discriminatorie da parte di alcuni studenti nei confronti di altri: «non è giusto che io che ho studiato e sono promosso debba essere alla pari con chi non ha studiato e viene promosso ugualmente». Tali argomenti furono controbattuti da altri studenti che misero in chiaro che chi aveva lavorato non aveva niente da perdere se anche quelli che non avevano studiato venivano promossi. Chi distingueva fra promovibile e non promovibile era «invidioso», voleva «primeggiare». Per parte mia insistetti molto nel chiarire che andava eliminata dall’educazione e quindi dalla scuola la mentalità premio-castigo, discorso al quale gli studenti reagirono in maniere varie: ci fu chi considerava la cosa giusta e fattibile; chi si limitava a ripetere passivamente il discorso; chi diceva piuttosto sbalordito «ma è una rivoluzione!»

La soluzione cui si approdò fu di eliminare anche quest’anno le bocciature e di istituire corsi di recupero, non per i bisognosi, ma per tutti quelli che desideravano colmare parte delle loro lacune, a condizione che fossero gli studenti a richiederlo.

Le indicazioni che dall’insieme sembrano emergere sono:

1) è necessaria una coscienza delle situazioni repressive sia per gli studenti sia per l’insegnante;
2) sono necessari strumenti che sappiano fare superare gli stati di dipendenza;
3) è necessaria la coscienza dei momenti di dipendenza;
4) la spontaneità si realizza solo nella misura in cui si crea una sintonia fra i diversi soggetti;
3) la spontaneità che non giunge a livello di coscienza e di mediazione razionale genera conflitti;

6) l’aggressività interpersonale viene superata *e* la spontaneità trova la sua giusta collocazione nella richiesta e nell’esercizio del potere collettivo;

7) il tipo di educazione che ne risulta è l’educazione al potere collettivo.

DOCUMENTO I

Lezione del 18 marzo 1969
ore 11,30-12,30

Partendo dai documenti da noi approvati nel mese di febbraio, abbiamo riaperto la discussione sul problema del voto-giudizio per aggiungere nuovi chiarimenti e trarre le conseguenze della nostra iniziativa. Tutti ci siamo trovati d’accordo su questi punti.

Il voto

A) *Ha conseguenze negative.*

1. Ci sono ragazzi che studiano non per se stessi ma per il voto dimenticando che lo studio va fatto per arricchire culturalmente e umanamente se stessi.
2. Ci sono ragazzi che riportando spesso (o sempre) delle insufficienze si sentono mortificati, anche perché dalla famiglia forse non possono ricevere quell’aiuto nello studio che invece altri più fortunati ricevono. Questi ragazzi si sentono demoralizzati e possono non impegnarsi più.
3. Ci sono ragazzi che in conseguenza di un bel voto si sentono al sicuro e trascurano poi il lavoro.
4. Con il voto l’insegnante può dare l’impressione di favorire qualche alunno.
5. Ci sono ragazzi che dopo avere riportato bei voti assumono toni di superiorità e arroganza verso gli altri. In tal modo nascono inimicizie e rivalità dentro e fuori della scuola.

6. Ci sono ragazzi i quali avendo ricevuto votazioni basse guardano con invidia, quasi con rancore, i compagni che hanno ricevuto voti migliori. Questo può creare anche dei complessi di inferiorità.

B) *Crea confusione.*

1. Un ragazzo che prima faceva venti errori ora ne fa dieci; un altro che prima faceva quattro errori ora ne fa due.

Quale sarà il voto di questi due ragazzi?

Il primo, con ogni probabilità, riceverà ancora un voto insufficiente pur avendo fatto un grandissimo progresso. Il secondo migliorerà il voto di prima, già sufficiente.

2. Un ragazzo che prima faceva venti errori ora ne fa dieci; un altro che prima non faceva errori, ora ne fa quattro.

Quale sarà il voto di questi due ragazzi?

È molto probabile che il primo nonostante il forte progresso riceva un voto ancora negativo e che il secondo nonostante il grave regresso riceva un voto ancora positivo.

3. Si possono dimostrare chiaramente le differenze che ci sono tra: 5+, 5 14, 5/6, 6--, 6-?

4. Il ragazzo A è stato interrogato da un insegnante; il ragazzo B è stato interrogato da un altro insegnante. Le due prove sono state completamente positive. Può succedere che l'insegnante che ha interrogato A dia come voto massimo 8 e quello che ha interrogato B dia come voto massimo 7. Confrontando questi due voti pare che il ragazzo A abbia meritato più del ragazzo B.

C) Non *è uno strumento valido per la valutazione.*

1. Nella vita scolastica si può essere pronti o non pronti, si può dimostrare di avere capito o di non avere capito, si può essere precisi o imprecisi, si può fare un discorso completo o incompleto, si può esporre e ci si può comportare con correttezza o scorrettezza, ecc. ecc.

È più importante sapere quanti punti si ricevono per avere capito e quanti se ne perdono per non avere capito, o sapere che cosa e perché si è o non si è capito? È più importante sapere quanti punti si ricevono per un discorso completo e quanti se ne perdono per un discorso incompleto, o sapere quando un discorso è completo e quando non lo è? ecc. ecc.

2. Ha senso dare un peso diverso allo stesso errore? Alcuni ritengono che un errore commesso per disattenzione sia più grave del medesimo commesso per impreparazione. Altri pensano esattamente il contrario.

Esempio: vado *ha* dormire.

C'è chi dice che questo errore è più grave se commesso per disattenzione che non per impreparazione. Per altri invece l'impreparazione è più grave della disattenzione.

3. Ha senso far rientrare nello stesso numero (il voto) dati che sono qualitativamente diversi?

Esempio: è più esatto (e utile) dire che un argomento è incompleto, un'espressione è scorretta, un'esposizione è impropria (-giudizio) o mettere insieme queste tre cose diverse e dire che ci sono tre errori e presentare il fatto con un numero (-voto)?

Le questioni del punto c sono state sollevate dall'insegnante di lettere. Le abbiamo discusse insieme e abbiamo deciso di trascriverle in questo documento.

Ecco le nostre conclusioni:

1. Il giudizio a cui si giunge con la collaborazione tra alunni e insegnante, discusso e approvato in classe, dà a ciascuno di noi un quadro preciso della sua situazione e non ha i difetti del voto.

2. A proposito del giudizio non è corretto dire né che è sufficiente né che è insufficiente. Il giudizio dice semplicemente quali sono le condizioni di ciascuno e

chiarisce di che cosa ciascuno deve tenere conto per migliorare.

3. Il giudizio non mette i ragazzi in classifica, come fa il voto, ma rispetta e riconosce le capacità di ciascuno.

4. Alla fine di ogni trimestre ciascuno avrà un giudizio che sarà il risultato di tutti i giudizi precedenti.

5. Siccome alla fine di ogni trimestre è stabilito per legge che ogni alunno deve avere dei voti, se questi fossero diversi da alunno ad alunno rinascerebbero tutte le difficoltà che abbiamo descritto in questo e negli altri documenti.

Con votazione di tutta la classe, tutti d'accordo, abbiamo scelto il voto unico per tutti: 7.

Nel giudizio, però, e non nel numero
ciascuno di noi troverà la vera immagine di se stesso
I Media Sez. G

DOCUMENTO 2

Lezioni del 3 e del 5 maggio 1969

La bocciatura

A) *Per quali motivi si boccia?*

In genere vengono fornite queste due spiegazioni per la bocciatura:

1. L'alunno non sa fare determinate cose (esempio: non scrive correttamente, non sa fare i calcoli, non applica le regole).

2. L'alunno non ha voluto fare determinate cose durante l'anno (esempio: non ha voluto studiare la storia, l'inglese, la geometria).

Non basta però limitarsi a constatare questa realtà. Bisogna trovarne le ragioni.

Perché uno studente non sa fare determinate cose?

Può darsi che sia giunto al limite delle sue capacità, cioè che abbia fatto tutto quello che può fare.

Può darsi che la scuola gli abbia dato un'assistenza inferiore ai suoi bisogni (esempio: perché la classe è troppo numerosa, o perché le ore di insegnamento sono troppo poche).

Può darsi che la famiglia non abbia potuto seguirlo e dargli tutto ciò di cui aveva bisogno per completare l'opera della scuola.

È lecito *punire* con la bocciatura uno studente perché la famiglia non può aiutarlo nello studio? È una colpa, per i genitori, non aver potuto portare a termine neppure le elementari?

È lecito *punire* con la bocciatura uno studente per quelle deficienze della scuola che colpiscono le famiglie, gli alunni, gli insegnanti?

Anche il secondo motivo della bocciatura, la cattiva volontà, è privo di fondamenta.

Quando uno studente trascura lo studio è evidente che la scuola non è riuscita a dimostrargli che l'istruzione ha un valore immenso ed è indispensabile per la vita. Se un ragazzo ritiene più importante dello studio il gioco, l'ozio o lo sport, la scuola ha fallito il suo scopo.

E come può non essere destinata al fallimento quella scuola che con il voto induce a studiare non per sapere ma per ottenere un numero più alto possibile, che punisce con un voto negativo lo studente il quale, pur con tutto l'impegno, riesce a fare solo determinate cose; che semina per mezzo del voto invidia, disprezzo e rivalità tra gli studenti?

Chi dice di no alla scuola non lo fa perché preferisce l'ignoranza o perché non vuole migliorarsi. Non dice no alla scuola per se stessa, ma a *come è oggi* la scuola.

B) *Con quale strumento si boccia?*

Il voto è questo strumento.

Ma né il voto sa compiere il miracolo di far superare a un alunno i suoi limiti o di far aumentare le ore di lezione perché possa imparare di più, né contribuisce efficacemente a chiarire le ragioni per le quali un alunno non studia. Solo con un giudizio vengono rispettate le capacità di tutti e viene data a ciascuno la possibilità di comprendere la propria situazione.

c) *Quali sono le conseguenze della bocciatura?*

Le conseguenze sono negative sia nei confronti dello studio, sia nei confronti della personalità dell'alunno.

Chi è bocciato studia poi per necessità o per paura, non per convinzione e per entusiasmo. Chi è bocciato viene considerato dagli altri un incapace, perde la fiducia dei genitori e la stima dei compagni.

D) *I corsi di recupero gratuiti a settembre.*

Questi corsi renderanno possibile un lavoro sereno per gli studenti liberando anche le famiglie dal peso finanziario delle ripetizioni. Si avrà così modo di fare un utile ripasso e di mettere a punto le parti più importanti dello studio già svolto. Di conseguenza ogni alunno conoscerà in anticipo quali sono i suoi lati deboli e i suoi lati forti, e inizierà l'anno scolastico sapendo già chiaramente in quali direzioni rivolgere il suo impegno.

I corsi, oltre che agli studenti che abbiano incontrato particolari difficoltà nell'anno precedente, dovranno essere aperti anche a tutti coloro che chiederanno di parteciparvi, perché è diritto di tutti iniziare la scuola nelle condizioni migliori.

No alle bocciature
Bocciare è punire, non istruire
L'insegnante di lettere
e gli studenti della classe II G

[1] In questo anno scolastico, un gruppo di insegnanti si è riunito periodicamente per analizzare la situazione della scuola materna, i rapporti esistenti tra bambini e maestre, i problemi che quotidianamente si incontrano nella realtà della scuola. Queste note sono uno stralcio di due documenti (politico, sindacale) elaborati durante questo periodo di lavoro.

3. Un’esperienza politica attraverso la scuola

(Giuseppe Sartori)

Il luogo e la gente.

Paderno Dugnano è un comune della fascia nord di Milano; la sua popolazione in vent’anni si è triplicata e conta, oggi, circa quarantamila abitanti; il numero esatto non è noto nemmeno agli amministratori. Nel comune vivono tre nuclei fondamentali: la popolazione di antico insediamento, gli immigrati della prima ondata (veneti e meridionali), gli immigrati della seconda ondata (meridionali). Questa suddivisione si ripete anche nell’abitato, formato da due centri (Paderno Dugnano e Palazzolo) e da alcune frazioni: Calderara, Caseina Amata, Incirano e Villaggio Ambrosiano [1], nelle quali si addensano prevalentemente gli immigrati.

Nel territorio sorgono numerose fabbriche di medie e piccole dimensioni, in prevalenza del settore metalmeccanico; qui trova lavoro gran parte della popolazione attiva; l’agricoltura occupa poche persone a tempo pieno.

Non esistono, nel comune, scuole medie superiori (tranne le prime tre classi d'un istituto di ragioneria). Esistono due scuole medie, con sede nel centro di Paderno Dugnano e ognuna con una sede staccata a Calderara e a Palazzolo; una scuola media serale gestita dall'Enaip e un istituto professionale in via di estinzione.

Tra le cose che non possono essere ufficialmente note, nel comune, si deve anche comprendere l'inadempienza reale all'obbligo scolastico; sembra altissima, come hanno stabilito i giovani del circolo «Facciamo qualcosa» di Palazzolo, ma l'autorità comunale e scolastica si rifiuta di collaborare con quanti cercano di chiarire la situazione. L'inadempienza colpisce soprattutto i figli di immigrati recenti. Il sindaco s'è fatto vanto di non aver mai mandato i carabinieri in casa dei genitori ma, coerente con la linea del non intervento, ha minacciato di chiedere il licenziamento delle assistenti sociali che si interessavano attivamente della scuola.

Fino all'anno scorso il trasporto degli alunni - necessario data la distanza dalla scuola e l'assenza di mezzi pubblici - era a carico dei genitori. Da quest'anno è a carico del comune; per raggiungere questo modesto obiettivo fu necessaria la mobilitazione di genitori e altra gente del posto, riunita nel «Comitato per i problemi della scuola». Questo si era costituito nel novembre del '69, con lo scopo di favorire la mobilitazione dal basso sui problemi scolastici. Con esso prese a collaborare anche un gruppo di insegnanti di una delle due medie. Dalle iniziative comuni o parallele del Comitato e di questi insegnanti, cui si unirono di volta in volta alunni, bidelli, genitori e altri, si è sviluppata l'azione politica.

La prima mobilitazione: istituzione del doposcuola.

Nelle prime assemblee popolari - che si tengono nella casa parrocchiale del Villaggio Ambrosiano, consenziente e presente il cappellano del posto - due problemi emergono quasi subito: il trasporto gratuito degli alunni e il doposcuola.

Per legge il doposcuola dovrebbe essere istituito dovunque «sia possibile», ma raramente si trova, da parte dei presidi, che sia possibile.

Alla prima richiesta, presentata in diverse forme (per lettera, per delegazione) all'autorità comunale, si risponde con promesse, finalmente mantenute; alla seconda la reazione è più evasiva.

La preside della scuola media fa girare tra i professori un foglio invitandoli a dichiarare la disponibilità o non disponibilità al doposcuola; di come questo avrebbe funzionato non è detto niente, si fa però sapere ai professori che l'impegno comprende cinque pomeriggi alla settimana e sarebbe stato retribuito in ragione di lire 500 all'ora, per le ore effettive di insegnamento. Tutti, tranne uno, si dichiarano non disponibili; qualcuno chiede di sapere di più sul doposcuola. Ma invano.

Ai genitori si dice che il doposcuola non è possibile, mancando gli insegnanti. La gente del Villaggio Ambrosiano, che si riuniva numerosa con il Comitato e con alcuni insegnanti, decide allora di istituire un doposcuola autogestito nel territorio stesso del Villaggio, nei locali delle scuole elementari. Si prepara la regolare domanda per i locali, si trovano i mezzi finanziari e le persone disposte a lavorare, si comincia a discutere insieme di come organizzarlo. Dalle discussioni emergono due esigenze, che le persone interessate e in particolare i genitori possano

seguire e decidere il suo funzionamento e che sia così eliminato il fenomeno dei bocciati e rimandati.

È allora che sindaco e presidi annunciano, nel corso di un'assemblea riunita all'uopo, che il doposcuola sarebbe stato istituito: gli insegnanti e i soldi erano dunque già trovati.

Si deve sapere che le ore di doposcuola non vengono quasi pagate agli insegnanti già in servizio nella scuola, mentre una regolare retribuzione viene corrisposta al personale esterno. Il comune si impegna verbalmente a pagare in parte le ore straordinarie degli insegnanti e dei bidelli della scuola (di fatto occorrerà una notevole pressione perché si decida a mantenere la promessa).

Dell'avvenuta istituzione del doposcuola ai genitori la notizia giunge in forma di un laconico modulo ciclostilato:

SCUOLA MEDIA STATALE II

Paderno Dugnano 3 dicembre 1969

I genitori che desiderano iscrivere il proprio figlio al Doposcuola gratuito compilino il seguente modulo e lo restituiscano entro domani.

Il sottoscritto padre dell'alunno della classe sez. iscrive il figlio al doposcuola che si terrà nella scuola di

LA PRESIDE (prof. A. M. C.)

Sono così indirettamente informati anche gli insegnanti. I genitori che si riuniscono con il Comitato protestano per la prassi burocratica ed escludente dell'autorità scolastica e chiedono che ci sia una riunione per esporre la loro volontà riguardo il doposcuola. La riunione si tiene, ma da essa vengono esclusi rigorosamente gli insegnanti e gli studenti. Il risultato è un secondo modulo ciclostilato:

SCUOLA MEDIA STATALE II

Paderno Dugnano 15 gennaio 1970

I genitori, riuniti il giorno io in assemblea, hanno richiesto chi un tipo di doposcuola, chi un altro.

Pertanto, si è deciso nella seduta di indire un referendum, per sapere quale tipo di doposcuola i genitori desiderino che sia attuato.

1. Un'ora di studio e un'ora di libere attività e ricerche in gruppo o ricerche individuali per cinque giorni alla settimana (Circ. io settembre 1963).
2. Due ore di studio sussidiario (eseguire i compiti assegnati e· avere chiarimenti su argomenti non capiti) per cinque giorni alla settimana.
3. Due ore di studio sussidiario (eseguire i compiti assegnati e avere chiarimenti su argomenti non capiti) per quattro giorni alla settimana; un giorno invece, soltanto ricerche individuali o di lavoro di gruppo.
4. Due ore di libere attività e lavori manuali di gruppo per cinque giorni alla settimana.

Si desidera conoscere se l'orario del doposcuola deve essere preparato da:

1. L'assemblea dei genitori.
2. I rappresentanti dei genitori interessati al doposcuola.

Porre una crocetta sui numeri desiderati.
Restituire *domani* il foglio in segreteria.
LA PRESIDE (prof. A. M. C.)

Alcuni genitori si rifiutano di compilarlo perché poco chiaro; gli stessi che hanno partecipato alla riunione dichiarano di non averci capito molto. L'esclusione di professori e alunni da quella riunione aveva lo scopo trasparente di lasciare i genitori soli con la preside e di impedire così una discussione allargata. La scelta loro offerta, nel modulo, è fasulla perché nell'ipotesi di un

mantenimento della vita scolastica tradizionale, che non viene messa in discussione, l'unica scelta possibile è che si dedichi il doposcuola all'esecuzione dei compiti del mattino. E così decidono i più, come prevedibile.

Quei genitori che avevano progettato un doposcuola autonomo al Villaggio e che, con gravi esitazioni, avevano poi abbandonato l'idea per il doposcuola ufficiale (con l'impegno a seguire l'organizzazione), a questo punto si sono già pentiti, perché tutto procede burocraticamente. Analoga esclusione viene operata nei confronti degli insegnanti del mattino; quelli del doposcuola, da parte loro, si trovano del tutto privi di potere decisionale, meccanici esecutori delle direttive della presidenza, a ciò costretti soprattutto dal loro rapporto di lavoro, in quanto la preside può, come farà in alcuni casi, licenziarli in tronco, senza dare di ciò alcuna spiegazione.

Gli studenti, che nell'insieme avevano aderito con entusiasmo alla possibilità del doposcuola, cominciano a poco a poco a disertarlo, spiegando molto bene il loro comportamento: nel doposcuola ritrovavano situazioni di incubo vissute alle elementari e per molti superate alle medie: temi, riassunti, esercizi di analisi grammaticale, allucinanti esercizi di descrizione (descrivere l'interno di una mela tagliata, la buccia di un'arancia, ecc.) alle quali l'unica alternativa era uno stato permanente di confusione, come di fatto avveniva.

Bisogna dire, per riguardo a quelli che insegnavano nel doposcuola, che loro stessi erano i primi ad inorridire di questa didattica, loro imposta insieme all'obbligo di mantenere la disciplina, pena il licenziamento.

Per capire le ragioni del crescente deterioramento del doposcuola, oltre alla cattiva volontà dell'autorità scolastica e alla disastrosa pratica adottata, bisogna considerare anche la latente (ma sempre più manifesta) opposizione del clero locale, unico tenutario di istituzioni per ragazzi (oratorio), che vede distratti dalla frequenza

dell’oratorio a causa del doposcuola. Questa opposizione si estende anche al gruppo di insegnanti innovatori del mattino; alcuni parroci prendono l’abitudine di visitare famiglie di alunni per gettare il sospetto su di essi.

Un posto per parlare: la scuola, il Seven, il bar, la strada.

L’opposizione si coagula con l’alleanza di sindaco, presidi e clero, nel febbraio ’70, quando un gruppo crescente di studenti comincia a riunirsi con qualche insegnante, per discutere dei problemi della scuola e interessare ad essi i genitori, dando loro sulla scuola, sul suo funzionamento, quelle informazioni la cui mancanza li rende succubi e passivi di fronte a tutte le decisioni dell’autorità.

Le riunioni si tengono il giovedì pomeriggio, prima a scuola (una volta); buttati fuori di lì, in una sala parrocchiale ottenuta per l’intercessione di un professore di religione — la sala Giovanni XXIII, più nota ai ragazzi come «Il Seven».

L’ordine del giorno viene stabilito da un gruppo di ragazzi che ne fa propaganda tra i compagni, invitandoli a intervenire. Le discussioni si svolgono in forma di assemblea, diretta dall’uno o dall’altro dei ragazzi più disinvolti. Gli argomenti trattati sono: la disciplina interna, i programmi, i voti e le bocciature, il funzionamento della scuola (consigli di classe, ecc.); i rapporti con i genitori, i bidelli e gli insegnanti, tra cui ve n’è qualcuno, pare, che picchia e insulta.

Il problema degli insegnanti viene bene sintetizzato dall’intervento d’una ragazza di terza: «Si son fatti

dei passi in avanti in certe materie, con la partecipazione; ma molti professori usano ancora il sistema tradizionale: spiegano, interrogano e dànno il voto».

Il problema dei genitori: gli alunni si lamentano con monotonia dei limiti e degli impacci che pongono alle loro idee e iniziative i genitori, mentre gli insegnanti presenti, con altrettanta monotonia, insistono perché i ragazzi informino i genitori, li aiutino a entrare nella realtà scolastica da cui sono esclusi e ne facciano i loro alleati. Batti e ribatti il chiodo…

Bidelli: nella scuola sono frequenti gli scontri tra gli alunni e i bidelli, che, in maggioranza, sono custodi rigidi di una disciplina ottusa, a ciò costretti dall'autorità scolastica, ma in parte per un malinteso senso dell'educazione.

La rappresentazione della scuola, frequente in genitori e bidelli, come luogo in cui: «i piccoli zitti, rispettare i superiori, parlano solo i grandi», si perpetua mediante una rigida separazione dei ruoli che impedisce una crescita umana comune attraverso lo scambio delle idee e delle esperienze.

Giusta dunque la soluzione trovata dai ragazzi e dagli insegnanti di allargare l'assemblea invitandovi anche i genitori e i bidelli. Durante una di queste, la prima in cui fosse presente un bidello, scoppia una discussione chiarificatrice tra lui e alcuni ragazzi; questi pensano che l'unica soluzione all'invadenza poliziesca dei bidelli sia che questi si limitino rigorosamente alle loro mansioni manuali, ma il bidello chiarisce che lui si trova sottoposto a una autorità che gli impone di far rispettare il regolamento («guardate chi l'ha firmato, non l'ho firmato io»), oltre che di tenere ordine e pulizia, anche al di là del suo normale orario di lavoro, per uno stipendio di neanche 90 000 al mese.

Da quelle discussioni si nota un cambiamento, non definitivo, nelle relazioni tra bidelli e alunni, cui contribuisce il rapporto di parità e collaborazione che si

stabilisce tra alcuni insegnanti e bidelli, in occasione di lotte sindacali ma anche di normali attività scolastiche.

Ciò che oppone, molto precisamente, i ragazzi e i bidelli, sono due questioni: il comportamento e la pulizia nella scuola, sulle quali i rispettivi punti di vista differiscono non poco. Succedeva che proprio quegli insegnanti che erano più vicini ai bidelli e combattevano le separazioni di categoria, fossero anche quelli che meno garantivano, da parte dei loro alunni, un comportamento disciplinato e l'amore della pulizia.

A parte il quotidiano intervento per sanare conflitti, facendo opera di pace o strappando in extremis dalle mani d'un bidello l'alunno trascinato verso la presidenza, i professori cercano di persuadere i bidelli a lavorare nelle ore pagate senza fare dell'ordine e della pulizia il senso della loro presenza nella scuola oppure di ottenere dagli alunni un comportamento rispettoso nei confronti dei bidelli e del loro lavoro. Sono soluzioni che provengono ambedue dall'iniziativa dei professori, in quanto - come si vedrà - saranno in seguito soppresse le occasioni di incontro e di chiarificazione diretta.

La spinta a modificare radicalmente la scuola viene anche dalla ricerca di rapporti diversi, di partecipazione attiva, contro le discriminazioni ed esclusioni che strutturano la vita scolastica. Nei ragazzi la volontà e il desiderio di rapporti liberanti per sé, per i loro compagni e per gli adulti che li circondano (non più soltanto in forma d'una richiesta fatta ai grandi, ma anche di una possibilità da realizzare in prima persona) nasce da un'esperienza scolastica di tipo non autoritario, la quale interessa direttamente solo alcune classi, ma indirettamente anche i ragazzi di altre, nonostante la rigida separazione che nella scuola si cerca di imporre tra classe e classe [2].

Per suggerire l’immagine di questo tipo di rapporti, riportiamo in appendice al capitolo alcuni passi di relazioni di insegnanti.

Il 7 febbraio 1970 si tiene al Seven un’assemblea allargata di studenti, genitori, cittadini, professori e bidelli, della quale qui diamo una breve cronaca in base agli appunti presi allora.

«Operazioni preliminari: nomina del moderatore, ecc.; introduzione di un assistente sociale; una studentessa, G. B., spiega cosa sono le assemblee degli studenti; una genitrice interviene dicendo che le assemblee non hanno senso fatte fuori dalla scuola e che portano alla rivolta dei figli contro i genitori, e che gli studenti sono piccoli e non formati; alcuni studenti intervengono per confutare le ultime osservazioni e per spiegare che ci si riunisce fuori scuola perché la preside ha proibito di farlo a scuola. Un ragazzo insiste sul fatto che gli studenti desiderano tenere informati i loro genitori. Una supplente [che poco dopo sarà licenziata] parla dei difetti della scuola e della ricerca di un nuovo rapporto educativo con i ragazzi anche fuori. Un’alunna ribadisce l’idea: “Noi vogliamo studiare, ma non per i voti”. Genitrice: “Ma intanto i voti ci sono”. Alunna: “Ma si possono eliminare”. Un professore di religione fa un lungo intervento: “Questo inizio di movimento è segno di vita — ci sono deviazioni - ho partecipato alle vostre assemblee, si è parlato troppo di diritti, poco di doveri - la libertà impone dei doveri: studiate - criticare la preside è poco formativo - non si può chiedere ai ragazzi di discutere il programma, bisogna inserirveli — niente sassi contro gli assenti — la preside è la preside, mio padre è mio padre". Un’alunna oppone che però i professori parlano male degli studenti assenti nei consigli di classe; un insegnante che il rapporto con la preside non può essere uguale al rapporto con il padre; un altro insegnante interviene per affermare che la bocciatura è una critica a che i genitori mandano i figli in

una scuola di cui non conoscono il funzionamento e i cui scopi non sono loro a decidere. Un alunno: “Don F. dice che non capiamo i programmi, ma proprio per questo allora voglio poter parlarne, per arrivare a capire”. Un bidello afferma la necessità di criticare, presenti i genitori, la scuola e l’autorità, e che le cose vanno male anche perché non si cerca la collaborazione con le famiglie e che il programma di scuola si può farlo con i genitori, che hanno esperienza di vita. Don F. ribadisce che non si può dire tutto in presenza dei ragazzi; questi allora dànno manifesti segni di insofferenza nei suoi confronti. Si torna a discutere del diritto di tenere riunioni aperte a tutti dentro la scuola. Un operaio si rivolge agli studenti dicendo: "Anche a noi in fabbrica dicevano: non potete fare assemblee; bisogna arrivarci con la lotta sindacale o in altro modo; bisogna imporre alla preside le riunioni dentro la scuola: lei se la vedrà con i suoi superiori". Uno studente, D. M., denuncia l’uso dei voti per punire gli indisciplinati (nella sua classe alcuni professori, quando sono irritati, dicono: “Non ti aiuto con il voto") e commenta: “Se un allievo è stanco, non può essere condannato”. Una ragazza di rincalzo: "È capitato anche a me: perché siamo usciti dalla classe che la campana non era suonata, ho avuto tre e una nota”. Un professore fa notare che la discussione si svolge nella calma e che il problema della disciplina esiste solo quando la scuola vuole imporre ai ragazzi delle cose non interessanti: “La voglia d’imparare la fa passare la scuola”. Alcuni presenti chiedono che cosa fare per avere intanto il diritto di riunirsi nella scuola, come primo strumento per discuterla e cambiarla».

Dopo l’assemblea un gruppo di genitori e ragazzi si reca a scuola, ma non sono ricevuti subito perché è in corso una riunione sui programmi «minimi» alla presenza dei rappresentanti dei genitori, che sarebbero il sindaco, il direttore della banca e un geometra.

Causa la lunga attesa, alla fine con gli studenti e gli assistenti sociali, rimane solo un genitore, un operaio immigrato, il quale si sente dire che è da maleducati entrare in casa degli altri. Allora si avventa contro il sindaco che vede in faccia per la prima volta e dal quale è stato trattato sprezzantemente. Gli studenti assistono molto seriamente al litigio, mentre la preside scappa e si barrica in presidenza, un professore si mette a fare lezione d'educazione civica, gli altri cercano di dividere l'operaio e il sindaco; il direttore di banca si allontana minacciando di togliere la figlia dalla scuola, sbeffeggiato dai ragazzi.

Da questo momento, dal momento in cui si realizza un incontro attivo di molte persone interne ed esterne alla scuola, le autorità locali (sindaco e clero) e scolastiche si alleano nell'azione repressiva di cui il primo gesto è la chiusura del Seven: il giovedì seguente studenti e professori trovano chiusa la porta, senza esserne stati avvisati. Si riuniscono allora nel bar sottostante dove i ragazzi stendono il testo d'un volantino, mentre i professori spiegano la situazione ad un giornalista informato degli avvenimenti dall'assistente sociale. Nel volantino è detto, tra l'altro:

«I genitori si sono dimostrati molto propensi alle nostre idee, soprattutto per ottenere la libertà di tenere riunioni aperte[3] dentro la scuola, in quanto alcuni giustamente sostenevano che la scuola è nostra e dei genitori. Dato che questi sono pienamente d'accordo, abbiamo pensato di raccogliere le loro firme, in quanto se questa nostra idea verrà presentata al provveditore con il loro appoggio, pensiamo di ottenere questo permesso. Vi preghiamo, se siete d'accordo, di firmare qui sotto».

Sotto la richiesta del diritto di riunione, i ragazzi raccolgono 260 firme e ne informano il provveditore, al quale si rivolgeranno anche insegnanti e genitori,

chiedendo di essere ricevuti. Né gli uni né gli altri ottengono risposta.

Invano il Comitato per i problemi della scuola cerca altre sale, le stesse che aveva usato in precedenza per le riunioni del doposcuola: non è disponibile né la sala parrocchiale del Villaggio Ambrosiano, né la sala di una cooperativa socialista, né quella delle Adi di Calderara; la sezione del pci offre la sua sede, che però alcuni preferiscono non utilizzare. Viene indetta allora un'assemblea dentro i locali della scuola, dandone preavviso alla preside, ma gli intervenuti trovano la scuola vuota e chiusa, i cancelli sbarrati e guardati da due vigili, nervosissimi perché persuasi di esser stati mandati li a fronteggiare una manifestazione maoista (in seguito, in analoga occasione, davanti alla scuola saranno inviati i carabinieri).

Invece del maoista, quasi addosso ai vigili arriva una madre in bicicletta, grossa e ansimante per la lunga pedalata, la quale sbalordita di trovar la scuola chiusa e tutti fuori, si rivolge al vigile: «Ma perché? siamo qui per parlar dei fioe... I fioe sono l'unico bene che abbiamo».

La patata che scotta.

La presidenza adduce come scusa al fatto di non concedere i locali per le riunioni un formale divieto del provveditore, il quale probabilmente ha solo detto «ni... ma... se...», secondo il giuoco consueto di non prender alcuna responsabilità diretta finché la situazione non si sia definita in un senso o nell'altro: se la repressione (chiamata ufficialmente opera di pacificazione) fa rientrare tutto il movimento, bene; se la questione scoppia

clamorosa, al provveditore resta la possibilità di punire la preside per il suo comportamento antidemocratico.

La richiesta di pacificazione da parte del provveditorato induce la presidenza a convocare i genitori. Riferiamo come s'è svolta una di queste riunioni, dagli appunti presi da un'insegnante.

«I genitori degli alunni della mia sezione e di un'altra sono convocati il sabato 7 marzo '70 per le ore 9,30 mediante un avviso ciclostilato distribuito ai ragazzi il giorno prima, insieme ad un altro in cui si sconfessa l'opera del Comitato. Noi insegnanti siamo richiesti di trovarci in biblioteca alle ore 10,20, dove la preside sta intrattenendo i genitori dalle 9,30. Solo alle 10,40 ci è permesso di entrare; la preside ci fa sedere ad un lungo tavolo di fronte ai genitori (circa venticinque, in prevalenza madri) e introduce dicendo ai genitori di chiederci quel che vogliono, a noi di rispondere alle loro domande.

Le richieste che ricordo: segnate sul diario dei ragazzi anche i voti dell'orale; i nostri figli sono abbastanza rispettosi? volete che lo siano ancor più? Improvvisamente una madre si lamenta perché i ragazzi sono indisciplinati per colpa del Comitato. Le spiego cosa sia il Comitato e la sua azione per il doposcuola; ma la preside afferma che il doposcuola è stato istituito per suo merito e sua iniziativa.

Vien fuori il discorso del doposcuola che non funziona, ma la preside lo chiude affermando che il funzionamento del doposcuola è di competenza d'uno speciale comitato che lei avrebbe nominato e la cui esistenza tutti ignoravamo. Propongo ai genitori di parlare del comportamento dei loro figli per il quale mi sembrano troppo preoccupati. Spiego loro che i ragazzi attraverso la partecipazione attiva, facendo assemblee, volantini, inchieste, ecc., stanno acquistando un grande senso di responsabilità nei confronti della vita scolastica e dei rapporti sociali; una madre esprime ad alta voce la sua

approvazione per questo metodo; la preside allora interrompe dicendo che bisogna accelerare i tempi e invita una mia collega a parlare. Questa fa un lungo discorsetto, forse preparato, in cui dice: “Il 90 per cento delle cose che si fanno nella vita sono noiose e dure. Così deve essere anche nella scuola; alcuni professori diventano popolari tra gli alunni facendo far loro solo quel 10 per cento di cose interessanti.

Ma io non posso, perché insegno matematica. Certo è importante che gli alunni imparino a parlare per non far papere davanti al datore di lavoro. Ma devono avere la giusta misura, la libertà sennò è licenza. Si riempiono la bocca di parole e non sanno fare giusto un compito. Scrivono *ha* senza *h!* ci sono delle cose da migliorare nella scuola, ma dentro, tutti insieme, in pace e armonia”. Conclude con il raccontino (ridicolo in sé, ma terrificante per quelle mogli di operai) di un ragazzo che fece una domanda di lavoro per diventare "impiegatino" ma commise tanti errori di grammatica per cui fu assunto come scaricacasse. Sono le II e molte madri debbono andare. Alcuni si fermano per conoscere i voti dei figli. Un genitore mi riferisce che, prima dell’arrivo di noi insegnanti, la preside aveva detto ai genitori che il Comitato per i problemi della scuola sta rovinando i loro figli, i quali rischiano d’essere bocciati. Dopo di che aveva loro chiesto di firmare una dichiarazione contro il Comitato».

Incontri di questo tipo si ripetono per tutte le sezioni ed è in questo modo che la scuola ufficiale interessa i genitori alla vita scolastica dei loro figli, per non contare le altre consuete occasioni, pagelle, ore di ricevimento dei professori, note sul diario, alle quali si aggiungono, contro il parere di molti professori che si rifiutano di collaborare, delle pagelline mensili in cui devono essere segnati, per ogni materia, i voti e i mezzi voti.

Il Comitato distribuisce poco dopo tra la gente del posto un foglio d'informazione in cui spiega le ragioni e gli scopi della propria azione e le misure repressive cui sono esposti soprattutto insegnanti e studenti; intanto informa anche la stampa della situazione.

La pubblicazione delle notizie, mentre si ripetono le riunioni davanti ai cancelli sbarrati della scuola, provoca una movimentata discussione nel consiglio comunale, dove un consigliere comunista esordisce dicendo: «È una vergogna che nel nostro paese i genitori di alunni facciano le riunioni per strada, ecc.». Alla fine il sindaco è costretto a concedere la sala consigliare, dove si tiene l'ultima riunione del Comitato, cui partecipano anche degli studenti delle medie superiori.

Nessuna notizia appare però sull'«Unità», alla quale il Comitato aveva trasmesso la più ampia documentazione. Forse di questo silenzio era responsabile il giudizio politico dato da un dirigente della CGIL-scuola, che aveva consigliato i suoi iscritti a Paderno Dugnano di non collaborare con il Comitato, perché sospetto di maoismo. Lo stesso dirigente, invitato ad una riunione sindacale (che si tenne il 26 gennaio '70) nei locali della Media II, aveva stabilito un'alleanza di fatto con la preside per estromettere dall'incontro un gruppo di ragazzi di terza e per pretendere, contro la volontà di bidelli e insegnanti, che la stessa preside partecipasse a quella riunione. Naturalmente la riunione fu abbandonata da quelli che l'avevano chiesta per discutere come difendersi dai soprusi della presidenza e per definire i loro diritti.

L'azione repressiva si svolge in due momenti: dentro la scuola, con le minacce di bocciature, l'ossessione dei voti e le misure disciplinari contro i professori; fuori diffondendo allarme e sospetto nei confronti del Comitato e degli insegnanti che collaborano: di questi si dice che hanno le pulci, che smerciano droga, che organizzano orge dentro le aule, ma anche che sono comunisti e anarchici e ancora (e

soprattutto) che non preparano gli alunni e impartiscono loro una educazione sbagliata.

Questa duplice azione riesce a scoraggiare l'interesse e la partecipazione di molti genitori, ma non a mobilitarli in una crociata contro i professori militanti; nonostante le sollecitazioni ricevute in tal senso. In particolare, quasi tutti rifiutano di firmare dichiarazioni di sfiducia nei loro confronti, dichiarazioni che alcuni esponenti della borghesia locale sollecitamente portavano di casa in casa.

Come risulta da una inchiesta tra i genitori condotta da un gruppo di alunni e dalla loro insegnante, esiste nella gente, con una profonda insoddisfazione nei confronti della scuola, una sorta di incondizionata e fiduciosa aspettativa, una dipendenza diffusa dall'istituzione, che si spiega se si tiene conto che la gente manca totalmente di precise informazioni oltre che di strumenti per acquisirle, valutarle e intervenire. Alla domanda: «Conosce il funzionamento del doposcuola?» la risposta quasi unanime è

«No»; qualcuno aggiunge: «Mi fido di superiori e preside», ma subito dopo quasi tutti si lamentano del fatto che funziona male. Era perciò con un misto d'interesse e di esitazione che i genitori partecipavano alle iniziative del Comitato: da una parte questo veniva incontro alla loro volontà, di sapere, parlare, fare; dall'altra il conflitto con l'autorità turbava quel rapporto di passiva dipendenza e generava paura.

«Il bene dei ragazzi».

Il grosso dei professori ha, in fondo, un atteggiamento non molto dissimile: si conformano quasi passivamente alle disposizioni di una autorità che temono e

disprezzano insieme, mentre cresce in loro il disagio di un ruolo sempre più burocratizzato, con il quale contrastano le esigenze del rapporto quotidiano con gli alunni.

Molti di loro si rappresentano la scuola in un modo irreale e soggettivamente deformato, senza alcun rapporto con il contesto sociale. Ma attraverso la rappresentazione arretrata e piccolo-borghese del loro compito nella scuola, il potere riesce a far passare le sue scelte e la sua ideologia. Per lo più gli insegnanti non capiscono il genere di servizio che stanno rendendo al potere e a tale stupidità si accompagna in loro, necessariamente, un atteggiamento passivo, con episodici scoppi di rabbia ed esasperazione. Il loro grado d'insoddisfazione è pari soltanto alla loro impotenza a pensarsi e ad agire in modo alternativo alle direttive burocratiche. Per esempio, durante l'anno scolastico, nella nostra scuola, ai professori è chiesto mediante ordini scritti e senza nessuna giustificazione: di preparare delle fasce di livello dai criteri oscuri e con l'unica chiara finalità di precostituire la selezione di fine anno, di celebrare a maggio inoltrato la festa del 25 aprile; di svolgere nelle classi una campagna contro la pornografia; di scegliere e segnalare tra gli alunni di ogni classe il migliore in profitto e in condotta; di scrivere quattro-cinque volte la stessa cosa in quattro-cinque diversi registri; è imposto loro il numero minimo di voti da segnare sul registro per ogni materia, è proibito di portare gli alunni in giardino e di spostare la classe dall'aula, ecc. ecc. Questa sequela di ordini cade su delle persone che sono escluse da tutte le decisioni fondamentali: istituzione e organizzazione del doposcuola, formazione delle classi, rapporti con il centro d'orientamento, rapporti scuola-famiglia, ecc. Questa vera e propria alienazione corrisponde a una precisa volontà. Infatti quando alcuni insegnanti, dopo un mese di doposcuola, si riuniscono di propria iniziativa con dei colleghi del pomeriggio, sono allontanati perché,

osserva la preside, «somigliano ad una assemblea»; per poter parlare con la preside è necessario presentare una richiesta scritta indicante l'argomento della conversazione, la quale può aver luogo anche dopo un mese oppure mai; ad una regolare richiesta di convocazione del Collegio dei professori (che secondo l'ordinamento scolastico sarebbe organo paritetico rispetto alla presidenza) segue prima il silenzio e poi un rifiuto, tanto immotivato da provocare un intervento del provveditore.

È difficilmente immaginabile quello che bisogna spendere in tempo, fatica e pazienza per poter contrastare il meccanismo burocratico-autoritario e per far partire anche una modesta iniziativa, quando non rientra negli interessi e nella volontà del potere.

In quella riunione collegiale, così penosamente ottenuta (si svolge il 15 giugno '70) alcuni insegnanti presentano ai colleghi il progetto di sostituzione degli esami di settembre con un corso di recupero; il progetto viene appoggiato da ventidue professori; altrettanti si dichiarano contrari, pochi si astengono dal prender posizione. Ma ancora una volta la cosa si perde nel labirinto burocratico: nessuna comunicazione tempestiva, al momento della pubblicazione dei voti, viene data agli alunni e alle famiglie perché manca l'autorizzazione ufficiale del provveditorato. Ma in quell'occasione è stato possibile misurare almeno una certa disponibilità degli insegnanti, molti dei quali sono alla ricerca d'un rapporto positivo con gli alunni (non bocciare) e con le strutture burocratiche (non subire gli ordini e i contrordini, ma decidere autonomamente). Val la pena di elencare anche gli argomenti contrari: «non si può fare a meno dei voti: nella scuola si chiama voto, nella vita si chiama carriera», «negli esami di riparazione la famiglia si sveglia insieme al ragazzo», «la prospettiva del recupero toglie lo stimolo», «se aboliamo gli esami di settembre saremo denunciati», «è troppo ottimista credere che i ragazzi promossi si ripresentino al corso di recupero». Ma

non è più un piccolo gruppo che si oppone, è quasi la metà del corpo insegnante che si rifiuta di seguire tale logica aberrante.

Non a caso, però, tanta vivacità e franchezza di discussione si manifestano in una riunione dalla quale sono esclusi alunni, genitori e altra gente. Mentre per un verso sono molti gli insegnanti che dimostrano di tenere in conto, insieme con il valore del proprio lavoro, l'interesse degli alunni e delle famiglie, dall'altro sono per lo più avversi a coinvolgere nel discorso gli «altri», come bidelli, studenti, ecc.

La prova viene quasi per caso proprio durante la riunione collegiale, quando ci si accorge che davanti all'entrata sosta un gruppo di ragazzi: nel Collegio si diffonde come un timore isterico, qualcuno propone di cacciarli, altri insinuano che siano lì per minacciare...

Durante tutto l'anno, del resto, modestissima era stata la partecipazione degli insegnanti alle iniziative di base, nonostante che vi fossero invitati da alcuni colleghi e dai loro alunni.

In definitiva a questo resistono: al pericolo che sia abbattuta la barriera isolante protettiva tra la scuola e l'esterno e che siano annullate le molte altre separazioni che ribadiscono sempre i rapporti autoritari e subalterni. Forse è una reazione difensiva intesa a proteggere qualcosa d'un prestigio che tra di loro gli insegnanti riconoscono quasi perduto, ma anche a mantenere il loro modello di cultura piccolo-borghese (che meglio sarebbe chiamare ignoranza) in contrapposizione statica con le masse, di cui genericamente si afferma l'ignoranza e l'incompetenza. Voler definire i contenuti di quella cultura sarebbe piuttosto difficile e forse un po' crudele; nella pratica concreta si riducono all'uso obbligato e servile dei manuali scolastici, altra difesa dell'insegnante, come colui-che-sa, dalle richieste degli alunni.

È proprio la proposta di non adottare affatto libri di testo, che trasforma la riunione annuale per la scelta dei libri del 20 maggio ’70 in un momento di crisi e di violenta difesa di quel modello culturale.

Quando un professore si alza per chiedere ai colleghi, intenti a disquisire sui vantaggi di questo o quel manuale, di non sceglierne nessuno, vi è un attimo di sbalordimento, cui seguono reazioni di gente perduta e irritata. L’argomento più condiviso e perfino applaudito è che «senza libri di testo non c’è cultura e si formano degli spostati». Quel professore riesce tuttavia a formulare compiutamente la sua proposta in favore di una biblioteca di classe al servizio degli interessi via via emergenti ed essa ottiene il consenso di otto colleghi sui cinquanta presenti, non bastante neppure a consentire a lui di realizzare il progetto nella sua classe. I professori si sentivano addirittura presi in giro, alcuni ritenevano la proposta illegale; in questo modo si difendevano dallo sconvolgimento della pratica scolastica familiare e ancora senza alternativa.

Si può scrivere sul marciapiede.

Come l’insegnante, così pure gli alunni dentro la scuola vivono un tempo alienato: era il loro tempo, ma diventa il tempo scolastico. Gli alunni, arrivando dalle elementari, non hanno più possibilità di rivolta immediata né la percezione diretta del non-senso della liturgia scolastica. Ma attraverso una pratica scolastica sempre più critica e l’impegno durato mesi e mesi per ottenere il diritto di riunione nella scuola, diventano consapevoli che

la scuola nega loro non solo i locali per riunirsi, ma anche l'uso autonomo e sensato del tempo.

Possiamo indicare il momento esatto di questa presa di coscienza. Durante l'anno scolastico, com'è noto, in numerose occasioni i professori erano scesi in sciopero e nella nostra scuola con discreta partecipazione; la presidenza improvvisamente ordina agli alunni, pena l'abbassamento del voto di condotta, di venire a scuola anche nei giorni di sciopero. Così il venerdì 15 maggio intere classi, prive d'insegnante, sono tenute nel cortile della scuola sotto la sorveglianza dei bidelli e di qualche professore.

Il venerdì-sabato seguenti, altro sciopero. Ma gli studenti non vogliono più ritrovarsi in quella situazione («eravamo chiusi lì dentro come delle galline») e decidono di scendere in sciopero insieme ai professori e di venire davanti alla scuola per fare opera di persuasione presso i loro compagni e forse anche per una fanciullesca sfida all'autorità. Non tutti infatti resistono nella loro decisione quando la preside esce dalla scuola con un foglio in mano e li chiama uno per uno. Alcuni però entrano passando davanti alla preside per uscire subito dopo alle sue spalle; molti si tengono ben fermi sulla bicicletta, ottimo strumento per prendere il largo all'avvicinarsi della minaccia.

Rientrata la preside con i bidelli che l'accompagnano, sul marciapiede davanti alla scuola gli studenti, e i professori che con loro fanno lo sciopero attivo, cominciano a discutere. Molti ragazzi hanno paura dei genitori e tutti decidono allora che occorre un volantino per spiegare quello che hanno fatto. Un ragazzetto di prima viene scelto e seduto sul marciapiede scrive il testo e lo fa vedere al professore, che corregge «sciettica» in «scettica». «Sciettica», secondo l'alunno, si sarebbe dimostrata la preside nei confronti delle rivendicazioni del Comitato, sostenute da professori, alunni e genitori: diritto

di «riunione aperta» nella scuola, corsi di recupero, rinnovo del doposcuola. Il testo sarà poi ciclostilato a Milano dalle Adi e l'indomani, secondo giorno di sciopero, gli studenti vanno a distribuirlo davanti ad alcune scuole e fabbriche dei dintorni.

Come mai ai ragazzi viene l'idea di portare il loro volantino agli operai? almeno per due ragioni: nel corso dell'assemblea allargata di febbraio, si ricorderà, erano stati proprio degli operai a sostenerli nella loro richiesta di potersi riunire nella scuola; inoltre li aveva colpiti il fatto che il Comitato avesse indirizzato agli operai un lunghissimo volantino, per loro ragazzi molto difficile, che i loro genitori operai, invece, avevano capito e condiviso (il volantino era stato distribuito in aprile).

Petulanti e velocissimi inseguono gli operai per consegnare il volantino; si vantano apertamente di saper scioperare come loro e di essere gli autori del volantino; gli operai li accolgono con simpatia, ma anche con una certa sorpresa. I ragazzi avevano aspettato l'uscita dei turni dalle fabbriche giocando nei campi e tenendo d'occhio l'orologio; uno di loro aveva guidato i compagni e l'insegnante a vedere i depositi di immondizie e il canale fetido ai bordi del Villaggio Ambrosiano; è la prima volta, per alcuni, che vedono il Villaggio, dove vivono in condizioni precarie molti loro alunni o compagni.

Conclusioni molto provvisorie.

È questa una storia appena cominciata, alla quale possiamo chiedere qualche indicazione, come: che non c'è lotta contro l'autoritarismo solo dentro la classe o

solo dentro la scuola e che non c'è solo la lotta contro l'autoritarismo.

Il tessuto sociale stesso è tenuto insieme da rapporti autoritari, i quali sono propriamente esclusioni successive, separazioni e divisioni tra potere e non potere, tra competenza e incompetenza, tra sapere e non sapere. Questi rapporti fanno della scuola un luogo separato e diviso gerarchicamente anche nel suo interno.

La lotta contro l'autoritarismo si sviluppa soprattutto contro le divisioni e le esclusioni creando dei momenti di discorso collettivo, evitando però di riprodurre altre divisioni e contrapposizioni statiche: il non adulto contro l'adulto, il figlio di operai contro il figlio di borghesi, lo studente contro il professore ecc. Anche la trasmissione di un discorso ideologico può riprodurre divisioni artificiose, come quella tra il professore di sinistra e lo studente fascista, tra il cattolico e l'ateo, ecc. La discriminazione è inevitabile e necessaria; ma bisogna che essa, con il crescere della lotta e con la liberazione collettiva che porta, si avvicini sempre più alla divisione reale tra chi ha il potere e chi ne è escluso. Ci sono tanti modi particolari in cui è sofferta l'esclusione dal potere, e quindi tanti discorsi particolari (nella scuola il discorso del genitore estromesso, dell'alunno represso, dell'insegnante burocratizzato, del bidello umiliato, ecc.), la cui forza rivoluzionaria, però, si sviluppa solo se non rimangono discorsi separati o di categoria.

In particolare, non basta mobilitare i genitori sui problemi della scuola e non è forse neanche possibile.

Attraverso la figura del genitore arriva alla scuola il riflesso meccanico di un altro condizionamento, quello familiare, che pesa sui ragazzi anzitutto come una ulteriore sollecitazione al consenso, di cui i genitori cominciano col dare l'esempio.

Tale consenso è grave proprio nei genitori operai nella misura in cui hanno un problema di emancipazione sociale

che per i loro figli progettano come promozione individuale attraverso la scuola. Anche perché della realtà scolastica, conforme al modo di vedere della borghesia che molto liberamente la critica e ne chiede il rinnovamento, essi hanno una conoscenza confusa e un po' magica.

La presenza dei genitori nella scuola senza quella di altre forze e anzitutto dei loro figli studenti, rischia al limite di diventare uno strumento repressivo.

Non basta nemmeno promuovere un'azione esclusivamente sulla scuola, perché l'obiettivo non è quello di migliorarla, ma di toglierla al potere e di disfarla nella sua attuale composizione e per far ciò importa anzitutto vedere la funzione che ha in questa società e i nessi che ad essa la congiungono.

A questo esito conduce la considerazione generale che per eliminare la scuola come luogo separato bisogna evitare un'azione politica che ribadisca l'essere separato della scuola. Ma non solo: quando l'insegnante nella scuola non assume il ruolo precostituito dal potere, la situazione rischia d'apparire agli alunni bizzarra e al limite irreale -in contrasto con un certo schema ormai interiorizzato di rapporti sociali e nell'impossibilità in cui sono di misurare e controllare le motivazioni dell'adulto.

L'insegnante stesso finisce per trovarsi in un cul de sac, essendo posto nell'impossibilità di contrastare il disfattismo e le violenze interne alla classe dalla necessità di provare lì a se stesso e agli alunni la sua rinuncia al ruolo conferitogli dall'alto. Quando succede, come può succedere, che la classe esiga da lui un comportamento tradizionale e il ricorso a mezzi repressivi, se non accondiscende finisce per imporre arbitrariamente la sua scelta; se invece si adegua, ricade, con un profondo senso di frustrazione, in quel ruolo che voleva abbandonare.

I rapporti con gli alunni dentro la classe non possono che essere un momento di un'azione più ampia contro l'autoritarismo e le sue ragioni strutturali (che non

si trovano certo dentro la scuola), azione della quale gli alunni saranno di volta in volta spettatori, partecipi, corresponsabili.

Solo così l'alunno può riferirsi all'insegnante come ad una realtà positiva con cui può identificarsi (e differenziarsi), sanando così la crisi che provoca in lui il rapporto che all'interno della scuola è sempre insoddisfacente; d'altra parte diventa possibile all'insegnante far superare alla classe i momenti di disfattismo e di violenza, poiché le apparenti contraddizioni della vita di classe trovano il loro senso e la loro soluzione in un contesto più ampio.

Appendice. La vita in classe: resoconti di insegnanti.

«Nella prima media (femminile) ho messo in discussione i programmi, i voti, la "lezione", le note disciplinari. Finché si rimane sul piano della discussione (esempio: "che ne pensate dei programmi"), scappa fuori tutto il conformismo e l'aderenza agli schemi; gli alunni chiedono al grande qualche concessione, che poi, nella loro immaginazione, è la riduzione quantitativa pura e semplice del lavoro.

Se l'alunno non viene stimolato, difficilmente pensa ad esempio che si può fare lezione sul giornale. La scuola resta qualcosa di *serio,* cioè di noioso e di avulso dalla vita quotidiana extrascolastica. Gli alunni vengono molto sballottati di qua e di là, e non trovano una loro collocazione precisa (esempio: io chiedo se lo studio delle regioni gli serve e lo interessi; l'alunno risponde con la sua esperienza concreta: "Ho studiato già due volte le regioni e sono stufo"; il giorno dopo, in seguito a un colloquio con i

genitori, torna affermando che, se non si studiano bene le regioni, non si trova la strada per andare a Brescia).

Prima fase. Ho portato avanti per qualche tempo questo tipo di lavoro critico e provocatorio, nella classe aumenta il nervosismo tra le alunne; cresce un certo senso di disagio nei miei confronti. Cresce contemporaneamente l'"indisciplina". Ho spiegato che possono uscire quando vogliono, che possono masticare la gomma americana, che possono mangiare in classe, che quando non hanno voglia possono fare qualcos'altro, purché non si disturbino le compagne. In realtà molte non fanno nulla e si divertono solo a disturbare.

Seconda fase. Sono passato dalle " discussioni " ad una osservazione della classe; ho notato che discutevano sempre le stesse persone. Ho proposto di cercare di analizzare il perché [4]. A questa discussione hanno partecipato tutte le alunne meno quelle che generalmente parlavano, le quali si sono assentate dalla classe. Il poter parlare di sé ha spinto molte a venir fuori. È cominciata a nascere una certa solidarietà tra compagne; nel frattempo è cominciato il casino. Appena entro in classe comincia la sarabanda. Tutte (tranne due o tre), saitanto, urlano, giocano, mi mettono le mani addosso, mi urlano nelle orecchie ciò che è loro capitato, ecc.

Terza fase. Tutte le proposte culturali che io faccio hanno breve vita. Chi vuol lavorare viene disturbato. A volte c'è anche un impegno serio a fare cose anche molto diffìcili. Però dura poco.

Quarta fase. Si decide, dietro mia insistenza, di fare la storia romana, studiata per problemi approfonditi fino all'esaurimento dell'interesse. Per poter fare tali lezioni (una al giorno circa, per due mesi), interrotte tutte le volte che le alunne mi dicono di essere stanche, mi debbo qualche volta imporre urlando, per contrastare la

loro tendenza a disperdersi dietro libere associazioni, con il risultato di persuaderle sempre più che non userò i mezzi repressivi classici e di rafforzare in loro la capacità di irridere all'autorità; tutte le ore finiscono in una specie di gioco, in cui anch'io sono coinvolto.

L'aggressività delle alunne "migliori", abbastanza forte in un primo tempo, in quanto non prendevano più i bei voti per i quali venivano a scuola, si scioglie man mano in questa specie di teatro giocoso.

È stupefacente vedere come alcune ragazzine riescano, per lungo tempo, a non fare nulla, non tirano fuori alcun interesse, si oppongono, attivamente o passivamente (a seconda del grado di urla) alle lezioni di storia.

I colleghi che la pensano come me, si spaventano quando entrano in questa mia classe; però questo avviene solo in prima, in terza è diverso: in prima ho consentito a questo esito giocoso perché è la loro infantile giusta risposta alla mia proposta di fare una scuola che sia in funzione loro e non in funzione del potere. Infatti ne hanno guadagnato tutte un grande rispetto reciproco, la gioia di stare insieme, la libertà di parlare».

«... L'anno scolastico inizia per noi praticamente il 10 settembre; ho ottenuto di tenere un corso di recupero e tutti gli alunni, che ritrovo dall'anno precedente, sono venuti. Nessuno è stato bocciato e questo è un motivo di generale soddisfazione, anche perché era una volontà comune già espressa e fatta valere dalla classe alla fine dell'anno precedente. Gli alunni - esclusi dal consiglio dei professori - non sanno che la cosa è passata con una certa fatica.

Il primo lavoro che ci occupa in settembre per due settimane è un'inchiesta presso genitori e altri parenti sulla loro partecipazione alla seconda guerra mondiale. L'idea di farla ci venne per caso. Ne esce, dalle madri, il racconto dei bombardamenti, dei mille espedienti per trovar da mangiare, degli spostamenti dalla città alla

campagna; dai padri quello di fughe attraverso l'Italia, di campi di prigionia, di diserzioni dall'esercito, di lotte in montagna.

In ottobre cominciamo a leggere il libro prescritto,*Centomila gavette di ghiaccio,* e la classe è un po' in difficoltà, alcuni si esaltano, altri si seccano e così si decide che la lettura sarà ultimata a casa da quelli cui interessa. Ci mettiamo a leggere un libro che piace a tutti, *Ragazzo negro.* Intanto arriva a me la richiesta ufficiale di stendere il programma. Informo la classe e ci mettiamo al lavoro per farlo. Niente antologia; niente grammatica; durante tutto l'anno sarò io ad inserire osservazioni linguistiche, suscitando mediocre interesse. Tuttavia mi seguiranno con molta attenzione, su una questione difficile, quella della lingua italiana, dall'Ottocento in poi. Leggiamo Manzoni e troviamo fuori dai giornali i resoconti di un dibattito alla radio sulla lingua e i dialetti. Io integro queste notizie riferendo dell'ultimo convegno della Società di linguistica, cui ho partecipato, ivi compreso il giudizio che lì è stato dato delle grammatiche in uso nelle scuole medie. Subito fanno girare tra gli alunni delle altre classi che le grammatiche sono un non-senso dal punto di vista scientifico e un assurdo da quello didattico.

Queste cose si fanno in quell'ora settimanale che è stata assegnata alla lezione "cattedratica"; quella in cui si usa la cattedra, da me o da quegli alunni che si sono preparati su un qualche argomento. Saranno degli alunni a presentare ai compagni alcuni testi poetici, che avevano prima analizzato insieme a me.

Le altre ore sono destinate alla redazione del giornale di classe, alla preparazione e relazione di inchieste (faranno quella sulla condizione degli immigrati e dei contadini nel comune, su quello che i genitori pensano della scuola media) e ai dibattiti (si discuterà su argomenti molto vari: i rapporti con i genitori, i rapporti tra maschi e femmine, come deve funzionare un gruppo di lavoro, ecc.).

Nel giornale trattano ancora di queste cose e poi di altre, rispondenti a interessi di singoli. Viene stabilito che la partecipazione di tutti (attiva o passiva: non disturbare) è obbligatoria solo per i dibattiti; per il resto ognuno può esonerarsi e occuparsi in altro modo. Nel corso dell'anno il programma viene riesaminato e riaggiustato.

Mancando la definizione di precisi contenuti, gli alunni finiscono per occuparsi di cose diverse, con lavori e letture fatti a scuola o a casa; ogni tanto io m'informo di quello che leggono: romanzi, riviste, giornali; giornaletti, saggi; gli presto qualche mio libro o li indirizzo alla biblioteca. Imparano a fare recensioni e bibliografie. Questo però mi obbliga a dar battaglia in una riunione di insegnanti dove si vuole stabilire un programma comune per gli esami di terza; chiedo e ottengo che gli alunni possano presentarsi con programmi differenziati.

Gli alunni pretendono anche che la redazione dei compiti in classe sia, per chi lo voglia, collettiva; io sono esitante per le difficoltà che potrei incontrare in alto loco e perché mi pare di dover contrastare una tendenza fortissima che hanno a fare, pensare, dire tutto in gruppo (alcuni sono infatti emarginati, perché non sopportano a lungo questo regime e altri sono sempre in ombra, passivi e recettivi). Espongo loro le mie ragioni: alla prima mi replicano di non darmi pensiero, sono pronti a battersi con me per i compiti in gruppo; alla seconda mi dànno in parte ragione (e consentiranno a una soluzione di compromesso) e anzi si impegnano in un lungo e faticoso dibattito sui meccanismi autoritari dentro i loro gruppi, che ritengono anche responsabili della crisi di idee e interesse in cui versa il loro giornale, "La Tartaruga". Dopo quel dibattito diventano più attenti e vigilanti; in particolare la classe ha cura degli individui più influenzabili e si interessa delle ragioni degli esclusi, con un effetto notevole: mentre prima erano fissati sul metodo della discussione-votazione-imposizione della decisione della

maggioranza, se ne scostano e cominciano a tenere in conto la minoranza; e con il risultato di un recupero positivo degli emarginati nella vita della classe.

Vi sono anche conflitti tra gruppi. La classe è infatti formata da tre nuclei: quello degli attivisti puri, che sono impegnati, nella scuola e fuori in varie azioni (assemblee, propaganda, volantini, ecc.), in genere avversi allo studio tradizionale, noncuranti dei voti, interessati solo a problemi attuali e vicini; il gruppo dei "terzomondisti": per lo più maschi, esperti in cose come la guerra del Vietnam, il razzismo, l'imperialismo, ma anche nello sport, un po' antifemministi, studiosi e curiosissimi di cose nuove; il gruppo quasi solo femminile, di fanciulle interessate soprattutto alla loro condizione di donne, tese alla ricerca di una autoaffermazione in polemica con gli altri gruppi.

Vi sono poi gli individui vaganti, che simpatizzano ora con gli uni ora con le altre e finiscono quasi sempre per stancarsi e stancare. Daranno tuttavia notevoli, anche se episodici, contributi alla vita della classe.

Questa nel corso dell'anno conosce tre momenti di grave tensione:

1) Il dibattito già ricordato sui meccanismi autoritari interni, che hanno affrontato per risolvere la crisi della "Tartaruga".

È durante quel dibattito che un alunno arriva a dire: "A. C. ha rovinato psi-co-lo-gi-ca-mente il suo amico, a furia di sfogare su di lui la voglia di comandare" (la terminologia si spiega perché in classe era arrivato, dalla biblioteca comunale, un libro di Freud). Un gelido silenzio segue quel giudizio; nell'insieme la tensione passa tutta nella ricerca di ciò che non funziona e che bisogna cambiare.

2) Dopo l'ondata repressiva che li ha privati del diritto di riunirsi, di fare un giornale ciclostilato (solo promesso) e di venire a scuola fuori dalle ore di lezione, mentre si trovano esposti a continue minacce di bocciature da parte

di alcuni insegnanti, i ragazzi, delusi, impauriti, furenti, si sfogano in accuse reciproche, espresse in forme poco eleganti ma chiare, come il calar le braghe, ecc. Per capire come i miei tentativi di pacificarli e rassicurarli non abbiano un effetto risolutore, si deve tener conto del mio rapporto con loro, di cui parlerò tra poco.

3) Ultimo un conflitto tra la componente maschile e quella femminile della classe, luna contro l'altra armate con una violenza che non spiegano gli incidenti da loro addotti a causa. La cosa scoppia da me del tutto imprevista e passa per alcune fasi: rigorosa separazione dei banchi, poi lancio di oggetti da un fronte all'altro, redazione di due distinti giornali (le femmine tengono "La Tartaruga", i maschi fondano "Il Lampo"), il tutto scandito da discussioni confuse, in cui si sente, tra l'altro, un ragazzo gridare: "voi femmine in ogni caso non siete uguali a noi perché non avete tutto quello che abbiamo noi".

Ma nell'insieme portano bene in comune la responsabilità di quello che si fa e non si fa, nonostante che siano esposti a minacce e sproloqui di professori, come che sarebbero stati bocciati se non avessero studiato la grammatica. Io li aiuto come posso, ma mi accorgo che è un aiuto modesto. Intanto bisogna considerare che loro percepiscono discretamente la reale mia situazione, e cioè che il mio potere come insegnante si restringe enormemente per essere io in contrasto con l'autorità scolastica. Dalla preside, in loro favore, non sono mai riuscita ad ottenere niente. Inoltre il tipo di rapporto che c'è tra noi in classe era stato trovato insieme ma voluto, l'anno precedente, da loro - a dire il vero, loro volevano un rapporto di tipo materno e indulgente; ne era poi uscito uno conforme anche al mio gusto. Perciò il peso di quello che succede in classe e a scuola per le iniziative che prendiamo, se lo sentono addosso loro e qualche volta, esplicitamente, decidono di non coinvolgermi per tenermi al riparo dall'autorità. Nella misura in cui sono solidali e

sostenuti dai genitori, capiscono di essere più difficilmente attaccabili di me.

Infine la mia continua cura degli individui più difficili, meno impegnati, fa loro credere che il mio interesse per le cose nuove che loro fanno e imparano sia tiepido. Solo alla fine dell'anno questa loro idea si modificherà.

Io mi sono sempre tenuta alcune prerogative: quella di seguire e valutare i loro progressi e i risultati dei loro lavori, il mio diritto di minoranza a poter almeno esporre le mie idee e a fare di testa mia quando non interferisco con le decisioni della maggioranza; il diritto di tenere ogni tanto una lezione cattedratica. Ma, in fondo, a parte il primo, sono tutti diritti comuni anche agli altri componenti della classe.

Ma è sempre più chiaro, a me e a loro, che la mia superiorità, che mi viene dal fatto ch'io so qualcosa di più di loro e che per imparare questo qualcosa loro devono rivolgersi a me, è provvisoria e parziale, perché interna alla struttura scolastica; in prospettiva non è sicuro a che cosa servirà il mio sapere-di-più, e se resterà qualcosa di quella superiorità. Siccome viviamo già in quella prospettiva, si capisce che loro mi guardano, come insegnante che sa certe cose, con un certo distacco; cercano in me qualcos'altro, che però è da realizzare e per il quale loro sono impegnati almeno quanto me».

[1] Il Villaggio Ambrosiano, sorge a ridosso di una delle fabbriche più mefitiche della provincia, la Tonolli; è un agglomerato di case in pessime condizioni e con affitti molto alti, dove approdano i nuovi arrivati e da dove l'allontanarsi per risiedere altrove è il segno di una avvenuta promozione sociale.

[2] Il regolamento scolastico impone ai ragazzi di fare ricreazione ognuno nella propria aula e di andare in gabinetto rapidamente pochi alla volta.

[3] Questa espressione ricorre in tutti i volantini e testi scritti, invece di «assemblee», per impedire all'autorità di obiettare che non c'è diritto d'assemblea nelle medie inferiori, e di aprire così una polemica di cui genitori e alunni non capiscono niente e non s'interessano affatto.

[4] Vedi a questo proposito la relazione nella parte terza del libro.

Parte terza

Fine del ragazzo scolastico

Si tratta di: interviste, inchieste, discussioni e «temi svolti», da parte di ragazzi delle elementari e delle medie che hanno lavorato con insegnanti intervenuti al convegno di Milano. È da essi che abbiamo ricevuto il materiale, qui pubblicato senza modifiche né correzioni.

Quanto al contenuto, si va dal voto in classe e dal «metodo antiautoritario» alla vita degli immigrati, dei contadini, al «perché non tutti parlano in classe», alla presa in giro di un tema consigliato dall'alto sull'inquinamento in relazione all'Unione Europea e così via.

La stessa vivacità del materiale consente più moduli di lettura, e diversi modi di utilizzazione. Quello più tradizionale, e perciò anche più comodo, sarebbe certo il modo pedagogico, nel senso di una pedagogia «aperta», «rinnovata», ecc. - come si propone sempre di essere la pedagogia, e come viene continuamente riproposta, sotto varia terminologia, in termini di tecnica a sé stante. Questa *non* è la prospettiva che ci interessa; anche se (e proprio perché) siamo ben consapevoli — lavorando nella scuola — di dover continuamente fare i conti con essa. Facciamo uso, il più spregiudicato possibile, di ogni strumento di comunicazione e di riflessione; ma non c'interessa fare la Scuola Nuova. Ciò che c'interessa, in queste iniziative dei ragazzi e dei loro insegnanti, è il fatto che qualcosa tende a ridursi, se non a rompersi: vale a dire, la separatezza della scuola, la sua esistenza come corpo a sé stante; mentre cambiano, con la trama di rapporti che i ragazzi stabiliscono, il tipo di sapere e la questione che pone loro la realtà.

Ma tale sapere — ed è un’osservazione essenziale - se nasce altrove, non per questo si presenta puro e originario. Anche nei punti in cui esso più nitidamente si stacca dalla ripetizione scolastica, è sempre evidente l’impronta degli stereotipi culturali dominanti, trasmessa attraverso i mezzi di comunicazione di massa. Una precaria e parziale autonomia, insomma, che riguarda, oltre i cosiddetti «contenuti» alternativi, gli stessi «metodi» utilizzati per ottenerli.

I. Conversazione sul valore dei voti[1]

Per una settimana, a novembre, la nostra maestra è andata a Pescara per fare un corso di matematica. Quando ritornò le raccontammo le nostre impressioni sulla supplente. La cosa che ci aveva colpito di più era il fatto che ci dava moltissimi 10, su tutto. Infatti ci diceva: «Se fate giusta la divisione vi do 10».

Da questo abbiamo deciso di fare una discussione in classe, la seguente:

DANIELA La supplente dava 10 a chi faceva giusta la divisione.

Paola A tutte piaceva aver 10 perciò tutte facevano le divisioni solo per questo.

Daniela Ma i voti non contano. La maestra deve sapere se una bambina ha imparato o no una certa cosa.

maria Ma col voto sul quaderno una bambina sta più attenta a quello che fa.

La maestra chiede se siamo tutte convinte di questo, solo alcune rispondono affermativamente.

ANNA MARIA Vedendo che la maestra dà un 10 si lusinga e vuole sempre di più.

maria Se la maestra dà un bel voto sul problema, la scolara ci mette più attenzione per averne ancora.

giuliana Direi che le bambine si dànno più importanza quando prendono un bel voto e poi scrivono tanto per scrivere senza preoccuparsi di capire il problema.

paola E così si arriva al punto di copiare, solo per avere il voto ma questa è una contentezza falsa.

Daniela Se una non riesce a fare il problema, è giusto che abbia 5? Può non essere colpa sua.

maria Se una bambina prende 10 può darsi che non abbia più lo stimolo a fare qualcosa perché ormai è a posto.

La maestra dice che le sembra importante il discorso di Daniela e ci ripete la sua domanda, alla quale noi rispondiamo di no.

Ornella Bisogna spiegare l'argomento e non dare un voto negativo a chi non ha capito.

Paola E poi i maestri devono accontentarsi di quello che un alunno può dare e saper aspettare. Perché se più di tanto non può dare...

La maestra ci chiede se succede spesso che i bambini non capiscono a scuola, secondo noi, e perché.

giuliana In molti casi non capiscono perché la maestra non spiega come dovrebbe e non aiuta; e poi parla di cose che non interessano i bambini e i problemi devono essere facili.

Ci si chiede ancora: allora è giusto avere un 3?

Ivana No. Non serve a niente per migliorare le capacità del bambino.

Annalisa Il voto non spiega l'argomento.

maria Ma se dà un brutto voto la scolara se lo ricorda e la prossima volta farà meglio!

Daniela Se il problema non è capito non sarà certo il voto brutto a farglielo capire! Può ricordare tutti i 5 che vuole ma il problema non lo saprà mai fare.

maria Però se lei glielo spiega dopo il voto se lo ricorda.

Daniela Ma tu pensi che i bambini capiscano o no una cosa dal voto? Ma che maestra è?!! Prima dà il 5 e

poi spiega. Senza testa è!

Ma Maria insiste sulla sua convinzione. Facciamo la prova in classe per vedere chi vuole il voto. Solo cinque su treni atre di cui tre sono ripetenti.

Donatella I voti se sono belli mi piacciono altrimenti no. Comunque io preferisco non averli mai.

maria Io in quarta prendevo sempre i voti, ormai sono abituata e per questo li vorrei ancora.

Nadia Eri contenta dei 4 e dei 5? Dove li avevi?

maria Nei problemi.

Ora Maria è con noi da due anni e i problemi li sa fare. La nostra maestra non dà mai i voti, perciò le chiediamo come mai è successo questo. E le chiediamo anche se dandole i brutti voti la maestra precedente l'ha aiutata a capire. Maria dice di no.

chiara Dando i voti non si rimedia a niente.

Donatella La maestra di prima aveva le preferenze in

classe, così quando le preferite sbagliavano non metteva voto e spiegava per loro e noi, che ci considerava «bone da gnente» ci lasciava negli ultimi banchi, ci dava i 5 e non spiegava. «Tanto non capite niente» diceva!

marina Le maestre non devono aver preferenze ma voler bene a tutti nella stessa misura, dare il voto che ognuna si merita ma meglio ancora non darlo.

maestra Ma come fa una persona a dare ad un'altra un voto in base al merito? Quale merito?

A questo punto ci siamo ricordate della nostra compagna Monica. Lei scriveva bene (ora ha cambiato dimora e non è più con noi) e senza errori. Però questo le era più facile perché era abituata a parlare in italiano in casa, con la mamma e il papà. I suoi testi erano molto belli

ma, in classe, ce n’erano tanti altri di belli come i suoi anche se sgrammaticati.

MARINA Noi scriviamo in dialetto perché non sappiamo parlare in italiano.

ornella È più bello il dialetto. Fa ridere e diverte. Però si fa più fatica a scriverlo.

Donatella Io preferisco l’italiano perché è una lingua più bella.

A queste parole tutte noi protestiamo in coro.

PAOLETTA Io preferisco l’italiano per i verbi.

Gabriella Io invece mi esprimo meglio in dialetto.

marina Anch’io so esprimere meglio tutto in dialetto.

Annalisa Io invece preferisco parlare in italiano.

maestra Perché?

Annalisa Perché mi pare che ci si capisca meglio.

maestra Ma sempre preferisci parlare in italiano?

giuliana Io parlo in italiano con le amiche.

ornella Bisogna parlare in italiano con persone di cui non si sa che dialetto parlano. Allora per capire si parla in italiano ma poi si può parlare dialetto.

Paola A Falconara Marittima ho sentito la necessità di parlare in italiano.

maria grazia All’inizio parlavi dialetto?

PAOLA Sì.

maria grazia Ti capivano?

Paola Abbastanza. Però ognuno ha il suo dialetto quindi è difficile capirsi.

Edda Avresti capito tu il loro dialetto?

Paola No. Mia zia è napoletana e io non la capisco.

maestra È utile o inutile parlare in italiano?

Wanda Se ci si capisce in dialetto è inutile altrimenti è utile. Serve per farci capire dagli altri.

Poi la maestra ci chiede chi di noi vorrebbe avere il voto nel testo libero.

marina Io voglio scrivere un testo libero bello ma non m'importa del voto.
maestra Chi è dello stesso parere di Marina? Tutte?

Alcune dicono di no.

annalisa Il voto mi piace.
virginia Perché?
annalisa Fa' silenzio…

La maestra le ricorda che un giorno ha detto di voler il voto perché la mamma da questo può sapere se è brava o no.

Donatella Anche mia mamma vuole il voto per questo ma io glielo dico sempre che non serve.
Daniela Mia nonna mi chiede tutti i giorni che voto ho preso.

Si fa un'inchiesta tra i nostri genitori. La maggior parte di loro lo vogliono. Le scolare no.

marina Se io avessi i voti le cose mi andrebbero male.
irma I testi di Marina sono belli perché divertenti e hanno delle belle espressioni.
virginia La mamma vuole il voto perché ai suoi tempi si dava sempre ed era abituata, così lei chiede il voto anche a me.
PAOLA La mamma una volta mi chiedeva il voto ma ora non più.
Daniela Mia mamma da quando mi fa scuola lei, non lo chiede più. La Stefania in prima prendeva sempre zero.

stefania È perché non sapevo leggere, signorina! Non conoscevo le lettere. Anche a casa ci provavo ma non ero capace. Tante volte mia mamma venne a dirlo alla maestra ma lei non credeva.

Paola Tante sono portate alla lettura e tante no. Io ieri sera ho letto *Giamburrasca* e l'ho quasi finito.

Daniela La maestra di «prima» voleva che imparassimo a memoria tutti i cartelloni.

giuliana Quella maestra m'aveva impressionata perché mi diceva: se non prendi 10 ti boccio.

PAOLA I bei voti dipendono anche dai regali.

annalisa Come quell'altra maestra che noi conosciamo bene!

daniela Però non dovrebbero fare così.

paola I maestri e i professori dovrebbero essere d'accordo nella questione dei voti, altrimenti c'è un salto alla scuola media.

daniela Se una bambina è povera non ha i soldi per portare i regali alla maestra per avere un bel voto.

Stefania C'erano bambine brave perché prendevano 8.

maria Però Stefania sapeva tante altre cose ed era brava anche lei.

daniela Io il giardino non l'avevo perciò non potevo portare i fiori alla maestra.

maria grazia I bambini debbono preoccuparsi solo di lavorare, far qualcosa, capire, ecc...

chiara Se la maestra mi avesse incoraggiata avrei fatto molto di più.

Annalisa Io prendevo brutti voti in lettura e piangevo.

daniela E poi volevamo strappare la pagina dei quaderni dove c'era il brutto voto e...

PAOLA E così i quaderni da cinquanta diventavano quaderni da trenta perché la maestra ci strappava tutti i fogli.

In aula si sente un gran brusio. Ognuna di noi continua a discutere di questo problema e si pensa alla pagella, come sarà?

I primi di gennaio dovevamo avere la pagella. La maestra venne in scuola con le pagelle «in bianco». Ci disse che doveva ma non voleva dare i voti perché non lo sapeva fare. Allora l'abbiamo aiutata e tutte insieme abbiamo deciso un voto, per materia, uguale per tutta la classe. Poi la maestra parlò con i nostri genitori e parecchi ora la pensano come noi.

(Tutte)

[1] Alunne di quarta della scuola elementare di Campodarsego (Padova); maestra Francesca Bevilacqua.

2. Perché non tutti parlano in classe[1]

Nelle ore di Italiano nascono delle discussioni; le compagne che partecipano maggiormente sono quattro: Carla, Zagari, Reginella, Mantovani. A un certo punto queste si sono domandate perché le altre non partecipavano mai. La Carla ha esposto a tutte un'idea, quella di fare un'inchiesta alle compagne per sapere le ragioni per cui non parlano, e noi abbiamo accettato.

Nella prima parte dell'inchiesta le nostre compagne hanno detto il motivo per cui non parlavano, intanto il professore scriveva, poi abbiamo riletto gli appunti, e ci siamo accorte che i motivi per cui molte non parlavano erano essenzialmente quattro: la paura di sbagliare, la difficoltà ad esprimersi, il leaderismo, l'insicurezza di aver capito[2].

Ed ecco i vari argomenti addotti da ciascuna:

1. EDDA *a)* A lei vengono le idee, ma quando il discorso è già terminato; *b)* e come secondo argomento ha *paura di sbagliare.*

2. FIORENZA IO *non so esprimermi molto,* ho delle idee ma non trovo le parole esatte.

3. Rita Quando parlano la Carla e la Mantovani *mi sento più attratta dalle loro idee* e mi sento più sicura quando parlano le altre.

4. Rosalba I primi giorni *non ero sicura di me stessa* poi sentendo parlare le altre mi sono incoraggiata, quando non parlavo era solo perché quell'argomento non mi interessava.

5. Mariangela Ho delle idee non le esprimo perché *non mi sento sicura. La mia sicurezza nasce soltanto quando la*

mia idea vien detta da un’altra compagna.

6. laura I primi giorni ero timida ma poi sentendo le altre mi è venuto spontaneo parlare.
7. Mariella Io le idee le ho ma preferisco dirle alle compagne perché *ho vergogna* ad esprimermi in pubblico.
8. MAROLA Preferisco ascoltare le altre compagne p*erché non so esprimermi* ed *ho paura.*
9. Loredana *a*) Ho delle idee ma *ho paura* di sbagliare quando le dico; *b)* la mia paura è anche provocata dal fatto di *dire stupidaggini.*
10. annunziata Non parlo in classe, perché *credo sempre di non aver capito* per cui anche se ho capito non esprimo le mie idee.
11. tamburini *Ho paura* di esprimermi male, credo di avere idee bislacche e *quando le altre esprimono l’idea capisco che non avevo sbagliato* nel pensare quell’idea.
12. Minetti Ho idee, ma *non so esprimerle.*
13. Loredana Le idee le ho, *ma ho paura di dire sciocchezze.*
14. Lorenza Ho *paura di dire sciocchezze.*
15. Amalia Ho le idee, ma *non riesco ad esprimerle;* c’è qualcuno che mi salta in testa e sono sempre l’ultima.

Finito il giro si è passato all’interpretazione e analizzando i vari interventi sono risultate, come già abbiamo detto sopra, quattro cause principali del fatto che molti non parlano: *paura, leaderismo, difficoltà nell’esprimersi, insicurezza.*

Paura di sbagliare.

Che cos’è la paura? La paura è causata dalla timidezza, inoltre dall’abitudine a non parlare, questo è provocato dal fatto che i bambini non sono abituati a parlare con i propri genitori di cose serie.

Paura del superiore.

A volte è causata anche dal sentirsi rifiutati, un esempio è questo: quando un ragazzo parla in dialetto e il professore lo rimprovera dicendo: «stai zitto, non hai capito niente», il ragazzo rimane demoralizzato e non gli viene più spontaneo parlare.

Una persona può avere paura perché crede che dicendo la sua idea non interessi agli altri.

Abbiamo notato che alcune nostre compagne quando devono proporre la loro idea pretendono il silenzio, e non ascoltano mai l'idea altrui.

In casa il bambino è abituato a obbedire ai genitori, e quando va a scuola in lui inizia a nascere la soggezione verso l'insegnante, simile a quella che ha verso i genitori.

Quando il bambino frequenta la prima elementare, avrebbe voglia d'imparare ma la mamma gli fa molte raccomandazioni (di stare attento a scuola altrimenti la maestra lo mette in castigo e molte altre raccomandazioni che lo fanno impaurire).

Quando il bambino si trova davanti al superiore e fa qualche marachella e il superiore lo rimprovera egli capisce che le frasi dette da sua madre erano giuste.

Alcune volte il bambino rimane preso dalla paura e non reagisce perché ricorda le parole dette da sua madre.

Nella società odierna in ogni famiglia vi è un capo: il padre comanda il figlio maggiore, questo a sua volta sul fratello minore e si ha così un susseguirsi di persone che hanno paura dei loro superiori.

Il leaderismo.

Alcune ragazze non desiderano partecipare alla spiegazione del programma e devono essere frustate cioè sottomesse al professore e seguirlo in vari argomenti: la

persona bestia[3] è obbligata a continuare la strada da cui è partita. La persona bestia è obbligata a fare la bestia e il professore a volte prende gusto a frustare.

[1] Alunne di prima media di una scuola della provincia di Milano; insegnante Giuseppe Sartori.

[2] Alla fine abbiamo cercato di spiegare insieme l’origine e le cause dei vari motivi per cui la gente non parla.

3. Processo al metodo antiautoritario[1]

LUIGINO Siccome nella nostra classe ci sono stati degli alunni che non hanno apprezzato il metodo antiautoritario, allora abbiamo trovato necessario svolgere un processo e vedere se questo metodo è necessario o si può eliminare dai problemi della scuola. Nella classe abbiamo sistemato la giuria e quattro avvocati, cioè due avvocati contro il sistema antiautoritario e due avvocati che difendono il sistema antiautoritario. Poi abbiamo la corte che ha il dovere di tenere tutti uniti i discorsi, dare la parola e fare intervenire qualsiasi persona.

Maurizio Io sono uno della corte e vorrei fare una domanda agli avvocati contro il sistema antiautoritario, vorrei dire come si sono trovati col sistema antiautoritario in tutto l'anno scolastico.

angelo P. Col metodo antiautoritario non mi sono trovato molto bene perché i ragazzi non ascoltavano troppo volentieri le lezioni, si faceva spesso quello che si voleva. L'unica discussione che ho trovato un po' interessante è stata quella sui corsi di recupero.

maria Io vorrei chiedere perché gli è interessata solo quella discussione, ce ne sono state tante... può darsi che lui non sia stato attento e abbia parlato col suo gruppo.

angelo P. A certe discussioni non sono stato attento perché giocavo, ma ce ne sono state anche altre che non mi sono interessate.

angelo M. Io vorrei chiedere agli avvocati favorevoli se pensano che l'insegnante usa il metodo antiautoritario perché è buona o perché sente il dovere di usare questo metodo.

ANGELO s. Io penso che la professoressa ha fatto questo metodo perché ci ha dato il diritto a noi di fare qualcosa, invece nel metodo autoritario gli insegnanti non pensano a questo e non hanno dei diritti i ragazzi... penso che è meglio fare questo metodo.

marina Io vorrei chiedere agli avvocati contro se per le materie scolastiche si trovano più indietro degli altri che si trovano in classi diverse e non fanno il nostro metodo.

Daniele No, io credo che per questo coso non siamo restati indietro, abbiamo fatto delle discussioni che richiedevano certe cose come... abbiamo fatto discussioni sulla geografia, su tutto... non credo che siamo restati indietro col programma.

Maurizio Saremo restati indietro un po' ma abbiamo imparato di più con questo metodo di lavoro. Facendo questo metodo, per mezzo di ricerche e discussioni abbiamo imparato di più.

massimo B. Io credo che con questo metodo antiautoritario quest'anno non si abbia concluso molto perché con queste discussioni e altri così le lezioni si lasciavano perdere, allora credo che sarebbe meglio lasciarlo indietro questo metodo antiautoritario... cioè antiautoritario per dire sarebbe giusto nelle note, ma nelle lezioni sarebbe meglio andare avanti col programma scolastico come si faceva negli altri anni.

renato Io sono d'accordo con Massimo perché con queste discussioni che abbiamo fatto durante l'anno scolastico ci hanno rubato molto tempo per le altre lezioni.

anna Sono d'accordo anch'io con Massimo perché molte volte i miei genitori continuano a chiedermi... perché anche con grammatica vedono che gli altri ragazzi sono avanti più di noi, mentre invece noi di grammatica abbiamo fatto quasi niente, abbiamo fatto sempre molto più discussioni... va bene che le discussioni ci imparano qualche cosa anche di italiano, ci imparano ad esprimerci meglio ma mia

mamma insomma delle volte continua a richiamarmi perché dice che non facciamo mai grammatica.

Luisella Io volevo dire che, sebbene ci ha portato via molto tempo per le lezioni, questo primo anno era anche come un anno di esperimento perché abbiamo accettato di fare più discussioni... perché tutti abbiano a riuscire a parlare, e quindi penso che il prossimo anno forse faremo più materia e meno discussioni.

Lamberto Io voglio chiedere a Massimo se impara di più con le discussioni in classe o con le materie scolastiche.

marina Domando agli avvocati difensori se per loro quest'anno di grammatica hanno imparato qualcosa o niente, perché a me sembra di non aver fatto niente o quasi niente di grammatica... e per me grammatica è l'essenziale dell'italiano.

Donatella Io non sono d'accordo con Marina perché vale di più la vita di un ragazzo scolastico... la vita di uno scolaro o la grammatica, studiare i verbi così?...

Luisella Io volevo rispondere alla domanda della Marina. Credo che invece della grammatica... sì forse è la parte più importante dell'italiano... ma se un ragazzo capisce i suoi diritti e le sue esigenze le può esporre anche senza studiare il verbo e la grammatica, perché se uno sa che quella cosa è giusta, va fino in fondo a farla senza aver bisogno di sapere i verbi, perché quando sta parlando, ad esempio in una discussione dove espone i suoi diritti, non credo che vada a prendere la grammatica.

angelo s. Io credo che la grammatica nell'italiano sia anche lei utile, ma penso che è più utile fare imparare i ragazzi a far valere i loro diritti, magari potrebbero utilizzarsi quando saranno grandi e avere delle... insomma dei doveri anche loro nella vita.

angelo M. Io sono d'accordo con Donatella perché lei dice che vale di più la vita di uno scolaro che la grammatica, perché noi in tutto l'anno abbiamo fatto delle discussioni; certe discussioni riguardavano il

programma e certe riguardavano noi, i nostri diritti con le professoresse, come comportarci con la famiglia e tutte queste cose. Così in un avvenire siamo già pronti a superare questi problemi.

Luisella Io volevo fare una domanda all'Angelo, volevo chiedere se con l'autorità riesce a tacere, a stare attento per la paura, che forse per lui è più comoda perché con la paura è più facile fare un anno scolastico... volevo chiedergli se questo qua, di stare attento riuscirebbe a farlo anche con la professoressa che invece della paura usa il rispetto per lui.

angelo p. Si può anche stare zitti per il rispetto di un insegnante, non solo per la paura.

angelo M. Io non sono d'accordo con lui, perché lui dice che sta zitto per il rispetto, invece non è vero; lui sta zitto perché ha paura degli insegnanti che gli mettono una nota oppure un brutto voto. È questa la ragione perché sta zitto.

Ornella Chiedo ai difensori cosa imparano di più facendo il metodo antiautoritario.

Luisella Si impara a non aver paura degli insegnanti e questo può servire anche una volta che si va a lavorare, non si ha paura del padrone, poi anche ognuno può, appunto con le discussioni, dire quello che pensa liberamente. Questa è vera democrazia.

angelo s. Per me questo metodo impara quando saremo più grandi a esprimerci e avere... affrontare doveri che gli altri non possono.

luisella Volevo dire una cosa. Voglio dire che Angelo M. prima ha sollevato il problema dei voti, cioè dei voti che servono per impaurire il ragazzo; questo allora non è più il voto come giudizio per un anno scolastico di lavoro ma allora è una minaccia, è come «invece di mettere una nota ti metto 4». Questo vuol dire in certi casi ripetere tutto l'anno per niente.

Ornella Chiedo a quelli che sono contro se si sentono più liberi e più grandi con quale metodo.

luisella Io che sono della difesa dico che mi sento più adulta col metodo antiautoritario perché un ragazzo con questo metodo si sente una persona e non un bamboccio che sta lì in silenzio per paura che ci mette una nota o qualche voto; perché non è per la nota o per il voto a scuola che il ragazzo ha paura ma è per i genitori che a casa, essendo stati sempre trattati allo stesso modo quando erano ai loro tempi che andavano a scuola, pensano che la scuola dovrebbe essere ancora come era prima, invece bisogna cambiarla e quindi, è questa la paura del ragazzo.

anna Io sono d'accordo con la Luisella che ha detto che ci sentiamo più adulti con il metodo antiautoritario perché invece col metodo autoritario si sta li come dei bambocci sempre con la paura che il professore si alza e dà qualche nota o qualche brutto voto; a me sembra più utile fare questo lavoro perché non si studia sempre la solita lezione a memoria a casa e dopo magari si viene a scuola per prendere un bel voto e poi magari si prende anche un brutto voto; studi tutta una giornata, poi magari si prende un brutto voto e poi dopo tre giorni non si sa più niente della lezione che si è studiata; invece col metodo antiautoritario, parlandone insieme le cose si ricordano di più, penso.

luisella Io vorrei dire una cosa, io sono della difesa, che si impara molto di più anche perché l'insegnante ha accettato di avere i nostri stessi diritti quindi a noi è stato più facile inserirci nel nuovo metodo della scuola.

Luigino A questo punto abbiamo tirato molte proposte, difese e accuse; adesso se c'è ancora qualcuno che vuole intervenire, se no passiamo alle conclusioni.

Ornella Chiedo agli avvocati contro cosa gli piace del metodo autoritario.

angelo p. Del metodo autoritario quello che ci piace è che non si fanno le... discussioni e si va avanti con il programma.

Daniele Io sto col mio compagno.

luisella Io chiedo agli avvocati contro se dopo aver avuto tante prove in favore del metodo antiautoritario ancora sono contro o se da questa piccola discussione ne hanno tratto qualche beneficio per cambiare idea.

angelo p. Dopo questa discussione io e F. abbiamo deciso che forse è meglio il metodo antiautoritario.

Luigino Vi sono stati molti interventi e sono state tirate fuori molte cause, adesso si può trovare una verifica e concludere questo processo. Adesso voteremo, vedremo cosa abbiamo concluso, se il prossimo anno dobbiamo ancora esercitare questo metodo oppure il metodo dell'autorità. *(Segue votazione).*

Abbiamo avuto un alunno che si è astenuto e nessun voto per il metodo autoritario.

[1] Registrazione di una discussione fatta in una prima classe della scuola media di Melegnano (Milano); insegnante Lea Melandri.

4. Inchieste

Gli immigrati e i contadini [1].

Questa famiglia è della Puglia ed è emigrata quattro anni fa al Nord, precisamente a Milano. Abitavano in uno stabile che poi è stato demolito e così, per mezzo di una gentile signora, sono venuti ad abitare a D.

Per loro qui la vita è uguale come nel Sud: credevano di migliorare la loro posizione economica e sociale, ma purtroppo non è stato possibile.

Vivono in due locali poco illuminati e sporchi.

Per giungere alla casa c'è un misero viale fiancheggiato da un giardinetto incoltivato, il tutto è racchiuso da una cancellata quasi diroccata.

Si entra per una porta verde stinto che dà sul viale; c'è poi una scala che conduce nello scantinato adibito a cucina; esso è arredato miseramente con un tavolo, un divanuccio ricoperto da una coperta tarmata, alcune sedie ricoperte di tela, un lavandino, un fornello a gas, una radio rotta da tempo e un mobile in cui si inseriscono masserizie indispensabili. Su una parete vi è appeso il ritratto del padre morto due anni fa. Dopo la morte del padre la madre di quarant'anni è costretta a lavorare sei ore giornaliere per guadagnare dalle 40 000 alle 48 000 lire al mese. Lavora come donna di servizio. I membri della famiglia sono otto: la mamma, lo zio che essendo paralitico non lavora e sei bambini entrambi di tredici, undici, nove, sette, quattro e due anni e mezzo. Dormono al primo piano della casa, in un'unica stanza con due brandine che si allestiscono solo la sera, un letto matrimoniale che è

ricoperto da una sola coperta. C'è anche un armadio e un cassettone dove è conservata la biancheria e i vestiti.

I rapporti con i vicini sono pessimi e nessuno li può vedere. Nella loro terra hanno lasciato alcuni parenti che desiderano molto rivedere. In un angolo della casa tengono in serbo sacchi di patate, qualche bottiglione di vino e un po' di carote. Di solito mangiano patate, pasta asciutta, pane, la frutta specialmente secca (le arriva ogni tanto dal suo paese), qualche verdura, qualche volta la carne ma limitata e la domenica mezzo litro di vino vecchio.

Sono undici figli con la madre all'ospedale malata alla testa, il padre girovago dà poco o niente ai figli. La maggiore dei figli ha tredici anni e frequenta la quarta classe.

Ella provvede alla casa e alla cura dei fratelli. La maggior parte di quello che hanno è stato loro regalato. Hanno una modesta abitazione che però non hanno voluto farci vedere.

Abbiamo chiesto a una delle sorelle minori cosa avesse mangiato a mezzogiorno ed ella ci ha risposto che aveva mangiato della pasta asciutta. Questa famiglia viene dalla Sicilia un piccolo paese chiamato Troia. La madre ha avuto sei figli in Sicilia con suo marito e gli altri cinque qui in Lombardia con un altro uomo.

Codesta famiglia è composta da due coniugi e quattro figli; sono tutti analfabeti tranne due bambini.

Il marito ha ventinove anni e la consorte ventotto, i figli hanno rispettivamente due, quattro, sette e otto anni. I bimbi di due e quattro anni vanno all'asilo senza pagare e quelli di sette e otto frequentano la prima elementare.

Provengono da Catanzaro (qui sono rimasti i genitori, perché, essendo vecchi, non se la sono sentita di lasciare il paese e vogliono essere seppelliti qui), sono emigrati per trovare, al Nord, una vita migliore.

Al paese natio si trovavano male soprattutto perché erano montanari e il guadagno era scarsissimo. Ora il marito lavora presso la ferrovia: un posto trovato da un amico e guadagna 80 000 lire al mese.

Abitano a Incirano in un cortile a pian terreno. La casa è composta di due locali con due finestre, una più piccola dell'altra: c'è una piccolissima anticamera dove si trovano tutte le immondizie, un lavandino ed un fornello a gas.

In uno dei due locali ci sono un tavolo e quattro sedie e una credenza; nell'altro un letto matrimoniale ed una brandina malconcia.

Ora inizia la nostra breve inchiesta.

Rivolgiamo una domanda alla signora:

In famiglia andate d'accordo?

No, perché mio marito quando si ubriaca mi picchia.

Proseguiamo:

Con i vicini vi trovate bene?

Sì, perché mi aiutano dandomi indumenti vari e cibo.

Ci siamo avvicinate al bambino di sette anni e gli abbiamo fatto la seguente domanda:

Cosa mangi di solito?

Al mattino niente, a mezzogiorno, alcune volte la pastasciutta, pane o pomodori, alla sera mangio la pastasciutta avanzata.

Questa è un'intervista fatta, stavolta, ad una famiglia emigrata da Frassinelle in provincia di Rovigo ed ora residente a P.

La famiglia, composta di sei persone, rispettivamente di anni trenta la moglie, di trentadue il marito e di quattro figli di due, quattro, sei e otto anni, abitava in campagna.

Qui la vita era dura e guadagnavano pochissimo così hanno deciso di trasferirsi a Milano con la speranza di trovare una vita migliore.

Come ho già detto, ora abitano a P., in un cortile a tre piani. La casa è composta da tre locali; nella cucina ci sono: una credenza, un fornello a gas, lavandino, un tavolo, quattro sedie e una vecchia radio.

Nelle altre due stanze ci sono due letti matrimoniali, un po' malconci, un armadio ed un lettino. Ed ora parliamo dei vari componenti.

Lei sta a casa a curare le due piccine, lui lavora in uno stabilimento, a P., dove guadagna 75 000 lire al mese.

Le bambine di sei e otto anni frequentano rispettivamente la prima e la seconda elementare.

Ed ora passiamo alle solite domande:

Signora, va d'accordo con suo marito?

Sì, ma la maggior parte del guadagno la spende giocando a carte con gli amici.

Qual è, di solito, il pasto giornaliero?

Al mattino caffè-latte, a mezzogiorno un brodino e pane, alla sera insalata e pane.

I vicini l'aiutano?

Sì, soprattutto una signora anziana che ogni tanto dà ai bimbi un po' di pane e qualche vestito. Inoltre il reverendo di P. mi manda, ogni mese, un pacco contenente: pasta, zucchero, marmellata, burro e pane.

Per andare nell'appartamento della famiglia da noi intervistata si passa per una scala, dopo di che abbiamo voltato a destra. La porta d'ingresso dà su un corridoio il quale conduce alla cucina e ad altre stanze. La cucina ha una finestra che guarda sul cortile; ed è così arredata: una cassa, un televisore, un frigorifero, il lavandino, un fornello, un tavolo con sei sedie, una vecchia radio e, in un angolo, quattro sacchi di patate. Un'altra stanza e cioè la sala da pranzo è fornita di mobili nuovi ed un divano letto, due poltrone e una branda.

Vi sono anche due stanze da letto una con un letto matrimoniale con mobili nuovi ed una culla, l'altra con quattro letti a una piazza.

La famiglia è composta da tredici membri tra cui undici figli e i due genitori. Il padre ha quarantacinque anni ed è alle dipendenze del comune come spazzino; guadagna lire 120 000 al mese. Provengono tutti e due da Bari e sono immigrati per il poco lavoro. La moglie ha quarantadue anni ed ha un lavoretto in casa per cui guadagna dalle 15 000 alle 20000 lire mensili. I figli hanno: uno, due e mezzo, tre e mezzo, cinque, otto, undici, quindici, diciotto, venti, ventidue e ventiquattro anni. Questi tranne i più piccoli hanno trovato molta difficoltà nel cambiare scuola causa all'insegnamento diverso.

I rapporti con i vicini non sono dei più cordiali, mentre tra la gente del paese hanno qualche amicizia.

Per poter quadrare il bilancio familiare la madre prepara per pasto solo minestre (naturalmente non di carne), pasta, pane e qualche rara volta anche un pochino di carne per i più piccoli.

Una via stretta, lunga, mal illuminata, dove ai lati sorgono alcune case di contadini. Prendiamone una a caso ed entriamo: per entrare c'è un portone che è tutto rosicchiato alla base, che conduce nel cortile vasto, su cui si affacciano otto porte tutte uguali. Entro nella prima porta a destra e, subito, vedo una cucina proffista di una finestra coperta da due tendine colorate. La cucina dispone di un tavolo di formica e rispettive sedie, una credenza, un frigorifero, una transistor ed una telefisione. Le pareti sono rallegrate con cartoline e quadri; una tenda divide la cucina dal cucinino; c'è poi un'altra stanza che è la camera da letto dei ragazzi, ammobiliata in modo semplice ma carino. C'è un letto ha castello, un armadio in tec un tavolino da salotto e due poltroncine. Una piccola anticamera conduce nella camera da letto dei genitori che è proffista di un letto

matrimoniale, di una cassapanca e un armadio-antico tutto lavorato. La famiglia è proprietaria di un piccolo appezzamento in un paese vicino. Attualmente lavora la proprietà terriera del lanificio. Essa è composta da padre, madre e due figli entrambi di anni sedici-diciotto. Il maggiore aiuta il padre nel lavoro quotidiano e l'altro studia di elettrotennico nelle scuole serali durante il giorno lavora in un artigianato.

«È faticoso il lavoro nei campi?» ho chiesto come prima domanda. «Il lavoro nei campi ho meglio dei contadini è faticoso e in più non si ha mai un reddito mensile discreto. In media guadagno dalle 55 000 alle 65 000 lire il mese. Se potrei ritirarmi lo farei molto volentieri, ma pur troppo non trovo un lavoro che mi soddisfi e in più ho già una età avanzata cinquantaquattro anni e con ciò non ho la possibilità di formarmi una vita migliore. Ora i contadini stanno morendo dalla faccia della terra, perché hanno capito che non è un mestiere onorato questo. Nella società poi non parliamone ci trattano peggio dei meridionali non ci guardano neanche in faccia e cercano di sfuggirci. Guarda mio figlio il Gianni non ha una compagnia con cui divertirsi nei giorni festivi ed è sempre in casa. La nostra vita è proprio meschina e faticosa e nessuno ci ringrazia per le fatiche, anche se siamo noi ha fornire gli alimenti necessari per vivere». Tutto ciò me lo ha detto con un tono di voce alterata e cupa. Si è infine calmato alla domanda numero due. «Mi spieghi per favore come passa la giornata». «Be lavorando e molto. Pensi mi alzo al mattino alle 5 e mi reco nella stalla, striglio il cavallo e con un pettine robusto di ferro le pettino la coda: le preparo l'erba ho il fieno per la colazione; raccolgo poi il letame e lo inserisco in un bidone con il fondo bucherellato e lo lascio al fresco. Verso le 6,15 mi reco nella stalla adibita a ospitare le mucche. Li pulisco e raccolgo il letame. Vorse tu ti stupirai di sentire questo ma devi sapere che gli animali sono come noi e tutti i giorni devono mangiare, bere e in

più pulirsi. Alle 7 mangio una buona zuppa di latte e finito mi avvio nei campi e mi metto a lavorare alacremente sino a quando non suonano le campane del mezzogiorno. Nei campi c'è molto lavoro da svolgere; arare la terra, seminare grano, frumento, foraggi, patate... e bisogna poi dare il letame per fertilizare la terra e rendere ricoglioso il raccolto. Se l'appezzamento non è molto grande si possono mettere le pompe per bagnare la terra quando è arida ho meglio in caso di siccità. Il terreno ha bisogno di molte cure ed è il contadino che glieli deve dare perché esso debba essere bello. Tutti i lavori che devo svolgere sono piuttosto faticosi e sono aiutato dagli attrezzi che sono ancora primitivi: ho l'aratro che deve essere tirato dai buoi, ho i carretti per caricare il letame, una macchina di ferro per smuovere il terreno, una altra per seminare, inoltre rastrelli, badili, zappe, falci e altri strumenti per gli animali. Verso le 2,30 vado nella stalla libero dalle catene i buoi e il cavallo e li lascio pascolare un po' nel prato vicino. Intanto che bado agli animali pulisco gli attrezzi. Verso le 16 attacco il carro letame al cavallo e mi reco al campo e con la forca distribuisco il cibo alla terra e terminato mi reco nell'orto e li raccolgo quello che posso: insalata, pomodori, peperoni, zucchine, insomma la verdura della stagione e infine mi reco in stalla a dar cibo alle vacche e al cavallo. Intanto che le mucche mangiano tranquille io provvedo a mungerle e ha portare il latte in fresco e finito il lavoro rientro nell'ambiente familiare perché credo di meritarmi un po' di riposo». Il semplice contadino ha così spiegato come trascorre la giornata di lavoro. «Se la terra è curata bene dà buoni frutti». «Qual'è stata la reddista di questo anno?» «Anche se la terra è curata e lavorata con infinite cure e con pazienza non sempre da buoni frutti. Noi agricoltori ci affidiamo al tempo perché è dal tempo che dipende la abbondanza del raccolto. Quest'anno il raccolto è stato piuttosto scarso per la siccità estiva, ed il reddito

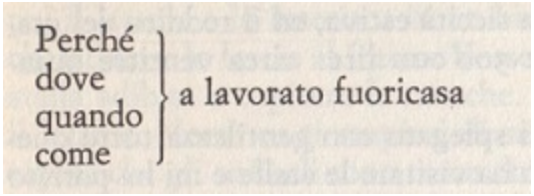
del grano si è aggirato sulle 300 000 lire: circa ventitré quintali».

Infine dopo avermi spiegato con gentilezza tutte queste cose mi ha portato ha visitare le stalle e mi ha parlato dei suoi animali. «Devi sapere che io lo hanno scorso avevo sei mucche due cavalli e una copia di suini. Circa tre mesi fa tre mucche hanno partorito e i vitellini sono morti, le vacche hanno tanto sofferto e per il patire sono morte. Il cavallo è morto per la fatica, e forse perché era vecchiotto, diciotto anni. Così mi sono rimaste tre mucche, un cavallo e i porci. Gli animali al contadino che come me è provo di attrezzi moderni sono molto utili per aiutarlo nei lavori campestri ma bisogna contraccambiarli con mille cure. La prima mucca a sinistra e la prima a destra sono le mucche olandesi dette così per le chiazze marrone distribuite sul corpo bianco, quella in mezzo è la bruna alpina. Con il latte che ricavo da esse circa otto-nove litri al giorno, in parte lo vendo e in parte lo metto in serbo per ricavare formaggi e burro. Per ricavare il burro dal latte devo lavorare il latte con sistemi all'antica. I maiali li ho chiusi nel porcile che è costituito da una catapecchia sporca dove i due compagni mangiano e dormono. Quando questi sono ben pasciutti vengono portati al macello e da li si può ricavare carne commestibile».

Da questa inchiesta si può concludere che i contadini sono giudicati inferiore agli altri uomini e non sono portati ad entrare nella società, ed è per questo che molti si ritirano per un lavoro migliore e che richiede meno sacrificio e maggior salario. Ci sarà un giorno che non si scoverà più neanche un contadino anche pagando a prezzo d'oro.

Il lavoro femminile nelle fabbriche.

Il lavoro femminile nelle fabbriche si svolge nel seguente modo:



1) Per necessità di soldi.
2) Nelle ditte: *Boselli* e *Pirelli*.
3) Ho lavorato in *Boselli* sette anni, e in *Pirelli* due.
4) Ho lavorato come operaia: sulle trance, sulle calandre, e sui bilanceri. *Comunque chiudo dicendo che il lavoro nelle fabbriche è molto duro e pericoloso.*

(Piera B., I media)

[1] Autori: alunni di terza media, in una zona di recente industrializzazione a nord di Milano. Insegnante Giacomo Benedetti.

Inchiesta sul 23 aprile[1]

1. Perché il 25 aprile è un giorno di festa?
2. Lei è stato testimone di episodi della Resistenza?
3. Che fini aveva la Resistenza, che cosa si proponeva?
4. Secondo lei, sono stati completamente raggiunti i fini della Resistenza?
5. In che cosa è cambiata la società italiana?

(Civaiolo in piazza Santo Spirito) Il 25 aprile è il giorno della Liberazione. Ricorda un fatto avvenuto dove ora è la Rondinella: i ponti erano stati distrutti dai Tedeschi e una volta durante un traghetto su zattere i Tedeschi gli spararono addosso, uccidendo una persona. Dice di avere un diario a casa. Gli scopi della Resistenza non li ha chiari. Dice che oggi dal punto di vista dei consumi si sta meglio, ma della felicità individuale si sta peggio.

(Barbiere in Piazza Santo Spirito) Idee confuse. Per lui il 25 aprile è la festa dei Lavoratori. Ci guarda con diffidenza. Gli scopi della Resistenza erano i miglioramenti per il bene del popolo, ma non spiega di quale bene si tratti. Dice che la società è cambiata in meglio; non vuole comprare il nostro giornalino perché non gli interessa.

(Macellaio in via Sant'Agostino) Non sa nulla. Dice di non interessarsi di politica. È giovane e deve avere molti soldi.

(Panettiere in via Sant'Agostino) Sa che il 23 aprile è la ricorrenza della Liberazione; ma non si ricorda nessun fatto della Resistenza. Dice che prima del 25 aprile tutti erano

fascisti, poi quando videro che il regime fascista era caduto, tutti diventarono antifascisti. Non conosce gli scopi della Resistenza e dice che oggi c'è più libertà.

(Giornalaio in piazza Santo Spirito) Non vuole parlare molto. Sa che il 25 aprile è la liberazione dai fascisti; ma lui non ha partecipato a nessuna azione. Dice che sono avvenuti dei cambiamenti nella società italiana. Però è molto seccato e alla fine ci manda via.

(Merciaio in piazza Santo Spirito) Sa abbastanza e ritiene che tutti sappiano che il 25 aprile è il giorno della liberazione. Ritiene che gli scopi della Resistenza non si siano attuati, c'è ancora fascismo. Era nell'esercito regolare italiano sul Po e ricorda che furono scambiati dai partigiani per tedeschi. È gentile e compra il giornale.

(Macellaio in piazza Santo Spirito) Non si ricorda di che cosa il 25 aprile sia l'anniversario, fino a quando non guarda l'avviso di festa per il negozio. Poi si ricorda. Dice che fuggì dai fascisti in Francia e per ventotto giorni camminò e riuscì ad arrivare a Firenze con l'aiuto dei partigiani. Gli scopi della Resistenza non si sono ancora realizzati: erano cacciare i fascisti e restaurare la libertà, ma non c'è piena democrazia, forse perché l'Italia è troppo giovane. Compra il giornalino.

(Merciaio in via Mazzetta) È abbastanza informato. Non è mai stato fascista e non ha mai comprato la divisa Balilla per il figlio. Disprezza il fascismo e ricorda come agli uomini contrari al fascismo fosse dato l'olio di ricino. Gli scopi della Resistenza erano di mandare via Mussolini o riportare la libertà. Oggi pensa che la società vada molto meglio. Compra il giornale.

(Calzolaio in via Mazzetta) Dice che fa tristezza parlare di storia, 25 aprile e Liberazione: sono tutte cose di cui è meglio non parlare, dice lui.

(Pollivendolo in via Mazzetta) Non vuole rispondere alle domande perché dice che ha da fare.

(Calzolaio in via Sant’Agostino) Pensa che sia cambiato poco o nulla. È sempre una lotta continua. Era sfollato prima della distruzione dei ponti. Ha vissuto tanti episodi ma nessuno particolarmente rilevante (più o meno quelli delle altre persone).

(Macellaio in via Sant’Agostino) Si è chiuso in casa e lì è rimasto. Non sa dire cosa sia cambiato perché dice che non è competente. (Dopo che gli è stato spiegato che ci interessa l’opinione dei non specialisti) continua a ripetere che non ha niente da dire.

(Ortolano in via Sant’Agostino) Era stato militare in Albania. Poi è scappato a casa. Ha passato molto tempo a nascondersi dai tedeschi. Pensa che la Resistenza in Toscana sia stata più dannosa che utile perché non esisteva un vero e proprio esercito di liberazione e tutto si riduceva a singoli attentati fonti di rappresaglie. La ritiene utile per il Nord d’Italia. Pensa che sia cambiato poco o nulla.

(Pizzicagnolo in via Sant’Agostino) Era molto piccolo (undici anni) e ricorda poco. Crede che il 25 aprile sia la data di una Liberazione. Sulla Resistenza dice che è stata utile a liberare da una mentalità gretta e ristretta. Ricorda in particolare l’entusiasmo della gente. Spera che quella lotta sia servita a qualcosa: ma non è sicuro perché i «matti» esistono in tutte le epoche e possono riprendere piede.

(Calzolaio in via Sant’Agostino) Non ha voluto rispondere dicendo che lui di queste cose non se ne intende.

(Corniciaio in via Sant’Agostino) È stato testimone di un episodio in Santa Croce. I Tedeschi spararono su un’infermiera e le squarciarono il ventre con una raffica di mitra. Alcuni partigiani strisciando contro i muri tentarono di portarla al riparo, ma era già morta. Uno dei partigiani si chiamava Loris. Pensa che la Resistenza abbia raggiunto i suoi obiettivi e che la società italiana

sia cambiata molto. Sa che il 25 aprile è la festa della Liberazione.

(Pasticceria in via Sant'Agostino) Hanno dichiarato di non aver tempo.

(Tintoria in via Sant'Agostino) Anche loro non avevano tempo.

(Profumeria in via Sant'Agostino) La proprietaria è stata testimone di alcuni episodi nella zona di Gavinana.

Ha visto una donna con un bambino attraversare l'Arno su una barca (i ponti erano chiusi perché minati), pochi minuti prima che arrivassero i Tedeschi a sparare su chi tentava di fare qualcosa di simile. Ha assistito al ferimento di alcune persone da parte di franchi tiratori fascisti mentre si passavano i viveri di finestra perché avevano i soldati in casa. Pensa che qualcosa di importante sia cambiato da allora.

(Muratore che ha una bambina che fa la prima media) Dice che il 25 aprile è una festa nazionale, un santo. Non si ricorda niente, né ha partecipato alla Resistenza, ma dice che qualcosa è cambiato in bene. «Ciò è dovuto ai molti partiti». Non si rende conto delle domande che gli si pongono e della loro importanza.

(Falegname in via Maffia) Il 25 aprile è la festa della Liberazione. Al tempo della Liberazione si trovava in Africa. Lo scopo della Resistenza era «l'antifascismo», ma questo scopo è stato raggiunto solo «un pochino». La società italiana è cambiata: quel che è stato fatto per la Resistenza è stato fatto venti anni fa. La nuova legislazione andrebbe creata con il concetto della Liberazione. Capiva le domande, era molto sagace ma non aveva il tempo né la voglia di fare lunghe discussioni.

(Casalinga in via Maffia) Sa che il 25 aprile è la festa della Liberazione, ma non è stata testimone di nessun episodio: dice poi che «chi non lavora non mangia e c'è sempre gente che mangia e altri che non mangiano».

Non si capisce molto bene quello che dice ma sembra molto soddisfatta di poter parlare.

Di interviste ne avevamo fatte ancora molte; preferiamo però adesso dire noi che cosa pensiamo della guerra.

Ormai da che mondo è mondo le guerre esistono e non tendono a cessare; arriva la pace in un paese e nasce la guerra in un altro paese. Siamo nel 1970 e l'uomo si definisce civile. Per me non è la stessa cosa, un uomo è civile soltanto se ha cambiato la società, quando ha finito con la guerra, e allora lo si può definire civile; ora non lo merita. Sono anni che tutti i popoli dicono basta con la guerra, ma quando gli si presenta dei fogli da diecimila, allora cambiano le cose, e ancora una volta l'uomo è un venduto, e il lucro dei soldi ha vinto ancora. (Mauro).

Quando a volte riflettiamo su quello che le persone hanno risposto ci si può ritenere fortunati di non esserci trovati nei giorni della Resistenza: anche se oggi non viviamo del tutto tranquilli. In quei tempi vi erano uomini molto crudeli e fra questi i fascisti che uccidevano le persone come animali da macello. (Mauro, Roberta, Rossana).

Per me il 25 aprile del 1945 ricorda la Liberazione d'Italia che era in mano di tedeschi e fascisti. Questo avvenne nel 1921-22 cioè dopo tre anni dalla grande guerra. Il capo del governo in quel tempo era Mussolini che per paura si era alleato con Hitler. (Roberto).

[1] Tratta dal giornale dei ragazzi del Doposcuola Francesco Ferrucci a Firenze.

5. A che serve la poesia?

[Il dibattito *A che serve la poesia?* si è svolto in una classe di terza media, provocato in parte dall'insistente richiesta rivolta agli alunni dall'insegnante affinché si dedicasse qualche ora di tempo alla lettura di poesie. La maggioranza della classe si dimostrò contraria e nel corso dell'anno si lessero e analizzarono solo tre poesie, per riguardo alla minoranza, formata dall'insegnante e da cinque o sei alunni.

Tra gli alunni contrari, uno, Roberto, pose la domanda «a che serve la poesia», donde la discussione che durò due ore. Gli appunti che seguono si riferiscono alla seconda ora. Nel testo l'insegnante è indicata con L. M.

Nelle ragioni dei sostenitori della poesia, ivi comprese quelle dell'insegnante, è implicita o trasparente la preoccupazione di tener ferma l'economia del lavoro scolastico, così come è già stabilita; questa è anche, di contro, il maggior bersaglio polemico degli avversari, i quali si oppongono a quello studio in nome di un fare scuola sensato, motivato. Qualcuno intuisce che in questa ipotesi, per loro già esperienza parziale, potrebbe trovar posto anche la poesia, ma non come studio.

L'insegnante chiede a qualcuno di riassumere la discussione del giorno prima. Le tesi fondamentali, dai riassunti di Roberto, Giuliana e Anna, sono: alle medie si fanno tante cose inutili, come studiare poesie; alle medie si comincia uno studio il cui senso si potrà capire più avanti; la prosa va bene perché serve, non la poesia; la poesia serve per la cultura, ma quale cultura?

Riprende il dibattito].

GIULIANA Perché durante tutto il dibattito non si fa che confrontare prosa e poesia? tanto sappiamo già che sono diverse; cerchiamo invece di vedere a che serve la poesia.

Maurizio Certi dicono che lo studio della poesia serve per la cultura, ma come la studiamo noi rimane di poco valore, superficiale come una cosa qualsiasi.

Gabriella Qui ascoltiamo solo parole contro la poesia. Bisognerebbe ascoltare anche quelli che la difendono... se ci sono.

massimo R. Per lui, Maurizio, un inizio vale zero, ma si comincia sempre da zero, per forza un inizio è zero, ma poi a poco a poco c'è più di zero. La poesia bisogna per forza cominciare e solo dopo viene il suo valore.

L. M. La poesia è liberazione della lingua, è la lingua che si libera, mentre nella prosa viene usata solo come strumento e non può giocare. Bisogna dare alla lingua delle occasioni di liberarsi. La poesia è una di queste occasioni.

anna È vero, tutto ha un inizio, anche che noi sappiamo capire la poesia, ma quello che studiamo noi è poco. giuliana Diciamolo pure, che è un inizio scadente e non vale.

ROBERTO L. M. ha detto che la poesia si esprime in una lingua più libera, che gioca; bene, questo vuol dire che è una lingua diversa; è appunto questa differenza che non la fa servire a niente. Per esempio, i temi, le inchieste, le relazioni, non le facciamo in poesia, ma in prosa, nella lingua comune, almeno per capirsi. Se facessimo i temi in poesia, chissà i voti... [1].

LINA Potremmo cominciare con poesie facili ed elementari e poi andare avanti fino alle poesie più difficili; perché guardate che alle superiori si fa sempre poesia.

massimo R. Loro, che sono contrari alla poesia, dicono che si fa poco o niente di poesia, e che è un inizio scadente che non vale niente; ma appunto perché non

ne volete sapere la qualità è bassa; è colpa vostra.

Maurizio M. Quando ha parlato Giuliana, ha detto «inizio»: cosa vuoi dire? se non si inizia adesso? quello che si fa all'inizio serve per andare avanti a conoscere.

Gabriella Noi siamo contrari alla poesia perché non la si fa come si dovrebbe, altrimenti piacerebbe anche a noi e sicuramente a qualcosa ci servirebbe.

Maurizio L. Quello che si fa è poco non per colpa nostra, perché i programmi e gli orari non li abbiamo fatti noi, ci lasciano poco tempo per capire la poesia.

L. M. Credo che ci sia da considerare anche un altro fatto: la poesia muore sotto il cumulo di commenti, note e introduzioni; le poesie si studiano, e forse invece basterebbe leggerle.

Roberto La poesia non ci piace perché alle elementari ce le facevano studiare a memoria; ormai quello studio ce le ha fatte odiare. Questo è un fatto psicologico.

Maurizio M. Ma qui non facciamo come alle elementari.

Roberto È vero che qui non si fa come alle elementari, ma ormai questo fatto psicologico è entrato nel nostro subconscio e noi non possiamo farci niente.

massimo R. Se stai dietro ai complessi presi alle elementari, diventi matto: dettati, temi, poesie e brani a memoria, compiti…

lina Voi avete i complessi per il fracco di poesie studiate alle elementari. Però se non ci fosse la poesia, non ci sarebbe la lingua, perché la lingua viene dalla poesia.

Roberto Però i compiti e le altre cose non li fai in poesia; le poesie bisogna studiarle a memoria e basta (sennò era un 5 che prendevi), i compiti invece o li fai giusti o li sbagli e pace.

Gabriella Tu Lina dici che la poesia è alle origini dell'italiano; sarà anche vero, ma è un ragionamento questo, perché c'era una volta farla anche adesso?

massimo r. Le cose, basta che c'erano una volta per doverle studiare noi? no.

L. M. Per difendere la poesia, vorrei dire un’altra cosa, che è proprio nelle poesie che troviamo i sentimenti più forti dell’uomo: l’amore, la gioia, la disperazione, l’attesa della morte. Vi ricordate quella poesia di Garcia Lorca che abbiamo letto l’anno scorso? tutti la ricordate, per quell’immagine del cavaliere che cammina verso la sua morte.

Roberto La poesia è una ripetizione, così: trallalà ratatà, mentre la storia la leggi, la capisci, e puoi anche riassumerla e discutere. È vero che nelle poesie abbiamo trovato quei sentimenti che dice L. M., ma non si può esprimere tutti i sentimenti in poesia. Allora quando mia nonna è morta, mi devo mettere al tavolo e far poesie. Io non lo faccio, anche la prosa può esprimere i sentimenti che uno prova.

Qualcuno chiede a Roberto se sua nonna è morta e quando; la nonna è viva.

Gabriella Lina diceva che la poesia è la prima lingua, che l’italiano una volta era poesia, ma ora abbiamo la prosa che ci va bene.

massimo R. Con il ragionamento che fa Lina, che bisogna studiare la poesia perché era alle origini, bisognerebbe studiare anche il latino, che è alle origini dell’italiano, e invece lo studio del latino non è obbligatorio. lina Non sono d’accordo con Roberto perché si riferisce sempre alle elementari; quelle adesso sono passate e noi facciamo scuola in un altro modo e le poesie non le studiamo a memoria se non vogliamo. E non ho capito una cosa del suo discorso: perché ha detto di fare le condoglianze in poesia?

Roberto La lingua non deriva dalla poesia, ma dai dialetti; una volta non c’era neanche l’italiano, c’erano solo i dialetti e tutti li parlavano e così si è fatta la lingua, con i dialetti, non con la poesia. E i latini, forse parlavano in

poesia, con le metafore e le altre cose che ci sono nelle poesie? non credo. Riguardo il morto: ho detto che quando mia nonna muore, non prendo il biglietto per fare poesie, che anche la prosa può prendere il posto della poesia.

massimo F. Valpreda cosa c'entra?

voce No, non ha detto Valpreda, ha detto prosa.

lina Forse è vero che la lingua deriva dai dialetti, però c'è anche la poesia in dialetto, anche quelli che parlano in dialetto fanno poesie.

L. m. La questione delle origini della lingua secondo alcuni non ha molto senso e per capire come era la lingua alle origini basta guardare com'è la lingua che parliamo noi; altri però hanno studiato la questione e vi sono delle teorie. Una l'avete in un certo senso ritrovata voi e dice che la lingua delle origini era una lingua poetica; è la teoria di un filosofo italiano, che si chiama Vico; un'altra, sostenuta da Marx, dice che il linguaggio nasce e si sviluppa con il lavoro in gruppo, come uno strumento indispensabile di questo lavoro.

Roberto Queste teorie sono forse vere, però intanto non vanno d'accordo tra loro e allora nessuna è sicura; e poi non riguardano il nostro dibattito; noi vogliamo adesso stabilire a che cosa serve la poesia.

Gabriella E questo dibattito non ha ancora dato nessuna conclusione. È la seconda ora che stiamo dietro a questa cosa e non abbiamo ancora delle conclusioni. Bisogna tirarle.

massimo F. Adesso le tiro (*fa un gesto):* tirate.

lina Cosa vuoi dire che le teorie non sono sicure? Una potrebbe essere quella vera.

Roberto Non è vero che bisogna tirare le conclusioni. Non è possibile, perché non è una discussione da decidere qualcosa; ognuno fa quello che vuole, e abbiamo parlato perché era importante parlarne.

Proteste. Suona la campana. Esclamazioni di disappunto perché non si sono tirate le conclusioni. Roberto esclama a gran voce che non bisogna tirare conclusioni, non si può.

[1] In seguito a questo dibattito e ad un altro sul dialetto la classe decide che si possono fare i temi in poesia e in dialetto.

6. Scritture collettive

[In una prima media della provincia di Milano gli alunni e l'insegnante, G. S., decidono di non far più temi; invece dei temi, prendono l'abitudine di scrivere in gruppo i fatti più interessanti che l'uno o l'altro vuol far conoscere ai compagni. Vengono fuori, contrariamente a quel che si crede del lavoro di gruppo, racconti spiritosi e con una forte carica fantastica.

Gli alunni non ricevono nessun voto sul registro perché si tratta di un lavoro elaborato insieme; il preside allora, per avere dei voti individuali, imporrà alla classe di svolgere dei temi assegnati da lui stesso.

Gli scritti qui presentati nascono dalle proposte di alunni considerati, secondo i criteri normali, tra i peggiori; secondo il preside, «da classe differenziale»].

La mia famiglia un tempo era composta da sei persone di cui oggi ne sono rimaste solo cinque. La persona che manca è mia zia Maria. In casa sono rimasti mia padre, che lavora da Centinari e Zinelli, mia madre, casalinga, e noi tre fratelli tutti studenti. Se volete sapere perché mia zia era con noi ora ve lo spiego. Nunziata sorella di mia zia Maria si sposò a Maddaloni suo paese d'origine dove risedeva anche la nostra famiglia; subito dopo il matrimonio venne a Cuggiono. Dopo alcuni anni le nacque una bambina: dalla sua nascita cominciarono i guai. Nunziata, non potendone più, chiamò in aiuto sua sorella Maria. Dopo due o tre mesi dell'arrivo a Cuggiono di mia zia Maria, venne mio padre a cercare una casa dove alloggiare avendola trovata, ci avvertì e prendemmo il treno. Venimo a Cuggiono. Dopo un anno tra mia zia Maria

e Nunziata successe un litigio per cui dovette andarsene. Allora decise di venire ad abitare con noi; per essere utile si trovò un lavoro in una fabbrica. Lì conobbe un giovanotto, di nome Colombo Luigi. Dopo alcuni mesi decise di farcela conoscierlo e lo portò in casa. Egli, oltre a lavorare nello stabilimento faceva l'esattore della corente. Dopo quattro ani di fidanzamento si sposarono. Il giorno del matrimonio facemmo un buon pranzo: la sera tutti i miei famigliari si sentirono male mentre a me, che pur avendo bevuto una bottiglia di acqua minerale e mezzo litro di vino che oltre tutto mi fa male, non accadde niente. A Nunziata nacquero altri due figli così io al sabato ero impegnato dalle 8 alle 11 curare i bambini mentre ella andava a fare la spesa. Siccome adesso è uscito un bando per le case popolare mio padre ha fatto la domanda; l'abbiamo fatta perché la casa a poco a poco ci crolla adosso. Domenica, quando alla televisione hanno trasmesso l'anniversario della guerra '15-'18, tirava un forte vento che ha fatto cadere la finestra, e oltre tutto pioveva dentro. Alla sera, quando ero a letto sentii nella stanza dei miei genitori dei pasi, andai nella loro camera da letto e chiesi chiesi che cosa era successo; essi mi risposero che cera un topo nel letto. Per questi fatti anno prestato la domanda alle case popolari.

Io ho vissuto in collegio cinque anni frequendandovi tutte le elementari. Esso era situato alla periferia di Caltagirone, cittadina della Sicilia medio orientale. Esso era molto grande ed era formato da due costruzione vecchie, una per i maschi e l'altro per le femmine; gli alunni che lo frequentavano erano in tutto circa cinquemila. Ciascuna delle due costruzioni era divisa in due settori uno per i figli di reduci di guerra che non pagavano, l'altro per quelli che pagavano.

Un giorno d'estate frequentavo la terza, mentre giocavo con i miei compagni mi venne in mente l'idea di scavare

alcuni buchi in terra e camuffarli per farci cadere gli insegnanti; comunicai tale idea ai miei amici e ci mettemmo subito all’opera.

Scavando, trovammo numerose bombe a forma di uova. Non sapendo cosa fosero le facemmo esaminare dall’insegnante. Questi telefono alla questura e poi ci disse di non tocarle assolutamente, altrimenti sarebbe sucesso un grosso guaio. Prima che arrivassero i carabinieri nascondemmo una bomba che loro per fortuna non trovarono. Arrivati gli agenti cominciarono a scavare, ed infine trovarono un sacchetto contenente delle bombe. Il giorno dopo, durante la ricreazione andammo abbastanza lontano dalla scuola portando con noi molta carta e la famosa bomba. Arrivati al punto destrinato acchiappammo un gatto e lo legammo sulla bomba, facendo con la carta una lunghissima che accendemmo; poco dopo udimmo un grande scoppio.

Il giorno' dopo andammo a vedere cosa fosse rimasto del povero gatto. Esso era ridotto a pezzettini.

Stanotte ho sognato che il professore d’italiano è caduto dalla finestra di un grattacielo. Ora vi spiego com’è accaduto. Egli era nel suo ufficio. Siccome il sole, penetrando dalla finestra, gli dava fastidio, andò ad abbasare la saracinesca. Ma essa si era incastrata. Il professore allora prese una sedia, salì sul davanzale e comincio a tirare la tapparella con le mani. A forza di tirare un listello si ruppe ed egli cadde sopra un passante. Io sentendo il grido andai nello studio e vidi che non c’era più. Guardai dalla finestra e vidi il professore che portava all’ospedale il povero pedone. Il professore fu fortunato perché non si è fatto nulla. Ma il povero pedone morì; a causa della morte del pedone il professore fu processato e condannato. Questo è il motivo per cui secondo me ha la barba lunga.

Due anni fa, mentre si fabbricava la mia casa il tetto crollò. Ora vi racconterò com'è successo. In un pomeriggio di marzo io ero a scuola, la bidella come al solito chiamò l'insegnante per andare a bere il caffè; guardando dalla finestra videro che il tetto della mia casa era crollato, allora entrarono in classe per avvertirmi di ciò che era accaduto. Al termine della scuola andai a vedere cosa fosse successo: mentre per correvo la strada che conduceva alla mia casa nuova in travidi una bicicletta appoggiata al muro della casa e mi spaventai. Giunto vidi un uomo sotto alcuni sassi, e *mi spaventai e* lo tirai fuori: per fortuna non era ferito gravemente perché aveva messo in testa un secchio che lo aveva riparato. Mentre uscivamo dalla casa l'ultimo pezzo di tetto che era rimasto, cadde in testa al muratore. Questa ferita era molto grave, lo portarono all'ospedale dove gli furono dati cinque punti.

Un giorno nella mia classe vene un sacerdote a chiederci che lavoro volvamo far da grandi e ce lo fece scrivere su un foglietto. Io e un altro mio amico scrivemmo che volevamo diventar sacerdoti, ma questa cosa non la sapeva nessuno. Un giorno quel sacerdote mi scrisse una lettera dicendomi che un giorno sarebbe venuto a trovarmi. Ma tutte le volte che veniva a casa mia mi trovava solo. Ogni volta cercava di convincermi a studiare da sacerdote ma io gli rispondevo che non avevo la vocazione. Un giorno infine trovò i miei genitori e li convinse: fu così che dovetti andare in seminario. Prima di partire disse ai miei genitori che non occorrevano quaderni. Quando arrivai capii che quel sacerdote mi aveva imbrogliato e dovetti comprare undici quaderni. Nel cortile dell'istituto v'era un campo asfaltato dove organizavamo tornei di calcio; all'istituto c'era un corridoio largo dove vi erano altri giochi. In questo collegio si mangiava molto male, a pranzo si mangiava sempre minestra, per due settimane salata e per due settimane ancora era insipida. Io, quando la minestra era troppo

salata vi mettevo un po’ d’acqua così diventava normale, e quando mancava il sale lo chiedevo al direttore perché agli assistenti non importava niente. Due settimane dopo provarono le voci per fornire un coro e scelsero molti ragazzi tra i quali vi ero anche io. Queste voci furono divise in vari gruppi. Ogni giorno facevamo le prove di canto. Ogni volta che cantavamo in chiesa il coro era perfetto. Era la prima volta che cantavo in un coro con tutte le voci: c’erano soprani, contralti, bassi e tenori. Veniva un coro proprio squillante. Al mattino ci alzavamo alle ore 6 per recarci a Messa e a scuola. Oltre alla scuola e al canto, facevamo le pulizie, ed io avevo sempre la sfortuna di pulire la sala giochi. Qualche volta mi capitavano anche i gabinetti che bisognava pulire dentro. Pulivo anche i Bidoni. Lì vicino si depositavano le scarpe e avevo l’ordine di Buttare tutte le scarpe che trovavo in giro nel Bidone. Quando c’erano le mie scarpe per terra, non le buttavo via. Ogni giorno dovevamo recarci in chiesa per recitare il Rosario, le preghiere e fare una visita a Gesù. Finite le preghiere della sera andavamo a letto. Lina notte mentre mi agitavo mi svegliai all’improvviso e sentii un tremendo dolore a dente che non mi permetteva di addormentarmi. Allora andai a svegliare l’assistente, il quale mi diede una pastiglia e mi disse di dormire. Ma non ce la facevo più e andai a svegliarlo per la seconda volta, egli pero non sapeva cosa fare allora mi diede un sonnifero. Due minuti dopo mi addormentai, il giorno dopo il mio assistente non riusciva più a svegliarmi, ed allora mi butto giù dal letto ma niente da fare. Allora cominciò a schiafeggiarmi mi fece venire ancora il mal di denti. Fu cosi che dovetti andare dal dentista. Arrivatoci cominciai a spaventarmi e tremavo. Quando vidi il dentista peggio ancora era un mostro alto e robusto. Mi mise su una poltrona; schiaccio un tasto e di colpo la poltrona si avvicinò vicino il trapano. Il trapano l’avevo già visto altre volte ma continuavo ad agitarmi sempre più; il dottore mi guardò il dente e disse che

bisognava levarlo ma io non volevo. Passò così molto tempo. Di giorno il cappotto e di notte coi sonniferi ed avevo così esaurito un boccetto. Dopo tre settimane ma il dolore non passò. Due settimane dopo decisi di andarmelo a levare e così andai dal dentista. Arrivato mi prese la paura e il dentista mi disse: «Non passerà un mese che ti deciderai a levartelo!» Infatti dopo un mese me lo levai. Dopo alcuni mesi mi me ne dovetti andare perche non andavo Bene a scuola.

7. L’Europa unita

[Ogni anno da molti anni il ministro della pubblica istruzione fa svolgere in tutte le scuole un tema sull’Europa Unita.

Alla vuotaggine del rito risponde a volte lo sberleffo quasi metafisico degli alunni, che riesce a passare anche attraverso i luoghi comuni della cultura televisiva].

Angela R.

Tema: L’Europa è il continente la cui densità di popolazione è maggiore rispetto a quella degli altri continenti; ma propio in Europa i centri urbani le industrie le comunicazioni si sviluppano sempre più, riducendo e edurbando il paesaggio storico e naturale; minacciando con l’inquinamento dell’aria e dell’acqua e con altre attività e mezzi indiscriminati, la scomparsa di numerosi specie animali e vegetali e togliendo, così, a noi stessi, la calma e la serenità d’animo che derivano dal contatto diretto con la natura. Rifletti su tutto questo e prepara, al riguardo uno svolgimento di trattazione e dimostri come l’unione europea potrebbe meglio servire alla conservazione della natura.

Vi sono tante cose in questo mondo ingiuste che non ci dovrebbero esistere. Ora l’Europa si è più sviluppata e se andremo avanti così saremo in molte difficoltà, perché più andiamo avanti e più la popolazione aumenta, nel 2000 saremo circa tre volte più di quello che siamo adesso.

Dove andremo a vivere? Dovremo cercare un altro pianeta e chiamarlo terra II e così andremo a vivere nel

nuovo pianeta poi se la vita continuerà e il pianeta terra II sarà completamente pieno come la terra I dovremo cercare un'altra terra e fare sempre così finché la vita continua, e quando tutti i pianeti saranno completamente pieni chissà dove andremo, dovremmo ucciderci a vicenda per lasciare il posto ad altri, o non mettere più al mondo figli. Forse è una cosa impossibile quella di andare ad abitare sugli altri pianeti, ma scopriremo un modo per andarci ad abitare, abbiamo scoperto tante cose fino ora! potremo scoprire anche il modo di vivere su altri pianeti.

A Milano la vita è impossibile non si può vivere così c'è troppo smok e l'aria non pulita, come prima, è per questo che nei giorni festivi Milano è deserta, perché la popolazione si reca in altri paesi a prendere un po' di aria pura. Si dovrebbe pensare a fare qualcosa perché quest'aria fa molto male ai polmoni, bisognerebbe non costruire più industrie se no a poco a poco moriremmo tutti per mancanza d'aria pura. Per riparare questo bisognerebbe conservare la natura e non costruire case industrie, da una parte le case sono necessarie ma bisogna anche alla salute che è l'unica cosa più importante, perché se manca questa manca tutto.

C'è una cosa che non riesco a capire: si conservano monumenti e statue storiche che ci ill'ustrano la vita di un tempo ma si danneggia il paesaggio vegetale cioè la natura, perché questo? si potrebbe lasciare la natura e distruggere i monumenti.

In questo mondo la gente eletta per occuparsi della terra, non capisce niente, pensano solo ad arricchirsi. Almeno il Presidente dovrebbe far qualcosa ma anche lui capisce meno degli altri è un buono a nulla. Sono tutti pagliacci e specialmente non sono immaturi non hanno il senso della responsabilità, per loro quello che succede nel mondo non importa. Io credo che non ci hanno mai pensato e mai si occuperanno di queste cose. Che gente stupita!!!!!! Io credo che se delle ragazze come me si

occuperebbero del mondo buttando nel Sevevo a pedate il Presidente e tutti i suoi membri compreso lo Stato, noi ragazze in poco tempo faremmo il mondi diverso lo cambieremmo.

Siccome il Presidente non si decide a cambiare il mondo, almeno il Papa dovrebbe farsi avanti ma anche lui è un altro che pensa solo a mangiarci i soldi, e per far qualcosa dice parole parole inutili ma potrebbe anche lui contribuire a fare qualcosa e non starsene al Vaticano con le mani incrociate a grattarsi la pancia. Però la colpa non è soltanto del Presidente e del Papa ma anche di Dio, avrebbe dovuto pensare prima, di fare il mondo, pensare a un domani a come la gente potrà vivere.

Parte quarta

Contro l’esclusione

Si raccolgono in questa parte alcuni contributi che documentano le modalità e le ragioni della selezione scolastica, insieme ad altri che attestano le difficoltà di contrastarla. L'intervento di A. Dusi collega lo sviluppo delle scuole speciali e differenziali al perfezionamento del carattere autoritariamente selettivo e classista della scuola italiana, e indica chiaramente i pericoli derivanti dall'uso massivo e incontrollato degli strumenti psicologici. Segue la cronaca di un caso reale: una bambina di sette anni spedita in una classe differenziale, senza che nemmeno sussistano le giustificazioni psicologiche richieste per tale smistamento e senza che i genitori siano interpellati. Il caso non può ritenersi tipico soltanto in questo: che i genitori hanno *protestato;* ora, questo è un fatto che nella stragrande maggioranza dei casi è improbabile, vista la passività e il timore reverenziale dei genitori nei confronti dell'autorità scolastica, sorretta per di più, in queste circostanze, dall'autorità della Scienza Psicologica. Bocciare invece si può senza richiamarsi alla scienza: riportiamo alcune motivazioni di bocciatura, abbastanza tipiche, scritte da insegnanti elementari nei loro registri.

Abbiamo poi il resoconto delle esperienze condotte da gruppi di psicologi e insegnanti in due scuole speciali: a Roma (A. Ginzburg) e a Gaida, provincia di Reggio Emilia (A. Sichel). Qui la ricerca di rapporti effettivi con i ragazzi vale esplicitamente come tentativo di antisegregazione, e si urta alle forze che la sostengono, in condizioni tra le più dure che possano incontrare degli educatori. Esso vale inoltre come «risposta polemica nei confronti della

incapacità della scuola che verso questi bambini dimostra un atteggiamento d’intolleranza e di rifiuto».

I. Le classi differenziali e i centri d’orientamento (Almachiara Dusi)

I cittadini di prima e di seconda categoria, i cosiddetti «normali» e i cosiddetti «deviami», la società, attraverso la scuola, si sta organizzando per reperirli ed emarginarli sin dai tre anni. Con la legge del marzo 1968 sulla scuola materna di stato, ci si preoccupa infatti (art. 12) di istituire sezioni e scuole speciali per quei minori affetti da disturbi dell’intelligenza e del comportamento e da menomazioni fisiche e sensoriali. La responsabilità di individuare e segnalare tali devianze è affidata all’insegnante che in sostanza è una «custode», sia perché il personale preposto alle scuole materne attualmente è per due terzi sprovvisto di qualsiasi specializzazione, sia perché, ammesso e non concesso che in futuro la scuola magistrale dia un’adeguata preparazione, il solo fatto di aver previsto classi di trenta, quaranta bambini, impedisce qualsiasi ruolo educativo.

Il meccanismo dell’esclusione si mette così in moto e poco valgono le giustificazioni di «recupero» (che poi né c’è né ci può essere per mancanza di tecnici adeguati), dal momento che ormai nessun addetto ai lavori può ignorare i danni a tutti i livelli che l’esclusione stessa procura; per una grande maggioranza di alunni, saranno infatti proprio queste esperienze di emarginazione procurate deliberatamente e irresponsabilmente dalla società anche attraverso la scuola, che verranno in seguito a «confermare» e a «perpetuare» l’etichetta di cittadino di prima e seconda categoria.

La circolare n. 267 del Ministero della pubblica istruzione raccomanda ai direttori didattici delle scuole

elementari di approntare classi differenziali per gli alunni che siano già stati inseriti in tali classi nella scuola materna, e raccomanda poi ai presidi delle medie inferiori di approntare classi differenziali per gli alunni che già le frequentano alle elementari. Da notarsi che secondo la funzione e definizione ufficiale «le classi differenziali sono da destinare a quei soggetti che per *lieve* insufficienza mentale o *lievi* disturbi del carattere fanno prevedere un possibile riadattamento alla scuola comune».

La mistificazione è fin troppo scoperta: da una parte si lancia alle famiglie, agli insegnanti, ai presidi la comunicazione di tipo sociale-assistenziale-umanitario (già di per sé discutibile): la scuola di stato si preoccupa di dare a tutti, senza discriminazioni, la possibilità di un'adeguata scolarizzazione; dall'altra, attraverso una rete di segnalazioni fornite da persone impreparate a tali delicatissimi rilievi, verificate poi e definitivamente diagnosticate attraverso strumenti mistificanti e discutibili (test di intelligenza e di personalità tarati perlopiù in condizioni socio-culturali completamente diverse), si arriva con un cinismo incredibile a pianificare tutta la carriera scolastica (che è come dire *anche di lavoro)* di bambini e ragazzi che hanno per la maggior parte delle più o meno gravi difficoltà linguistiche, di comunicazione o di comportamento chiaramente connesse e derivate dalla condizione socio-culturale ed economica della famiglia di origine.

Non si tratta cioè di «recuperare» o di «aiutare», ma semplicemente di confermare anche con lo strumento della classe differenziale quell'aspetto selettivo in senso unicamente classista della scuola dell'obbligo, ormai ampiamente dimostrato dalle statistiche dell'Istat sulle ripetenze e i ritardi che iniziano già in maniera massiccia nelle prime classi elementari. Il meccanismo infatti attraverso cui si esercita la selezione non è più quello dell'inadempienza, bensì quello della bocciatura e della

ripetenza. Tra la prima e la terza elementare i bocciati sono il 34 per cento (dati Istat 1966), in quinta elementare sono il 35 per cento dei maschi e il 30 per cento delle femmine; alla fine della scuola dell'obbligo tale quota cresce ulteriormente: 52,3 per cento dei maschi e 40,6 per cento delle femmine. Al diciannovesimo anno: 68 per cento dei maschi e 54 per cento delle femmine. Il massimo incremento sia assoluto che relativo si ha in prima e seconda elementare. Sempre da dati Istat si può rilevare come a livelli di istruzione più elevata del capofamiglia, corrispondano tassi di scolarità più elevati con differenze molto significative. È dunque evidente l'esistenza di un'altissima correlazione tra ambiente familiare e profitto scolastico, dove per ambiente familiare si intende l'insieme delle situazioni economiche, culturali ed affettive in cui si forma lo studente. I fattori familiari si sommano poi alla situazione geografica ed ambientale esterna (Nord, Sud, città, campagna).

«La scuola elementare si presenta in una situazione di normalità sia per quanto riguarda la frequenza degli alunni sia per quanto riguarda la sua distribuzione territoriale...» e poi ancora: «La commissione d'indagine ritiene adeguato l'attuale ordinamento della scuola elementare...»: sono parole della relazione sull'istruzione in Italia del Ministero della pubblica istruzione, in data 24 luglio 1962. E quasi contemporaneamente, ecco l'incremento e i finanziamenti per le scuole differenziali e speciali che hanno nel piano della scuola 1965-70 un'importanza di primo piano. Si passa infatti da una spesa di 300 milioni a uno stanziamento progressivo che nel 1970 arriva alla cifra di 9 miliardi. Il boom avviene regolarmente nella realtà: le scuole differenziali, di aggiornamento e speciali si moltiplicano. Il fatto è che tali classi coprono, prima di ogni altra realtà, le contraddizioni di una scuola autoritaria, inadeguata e classista *che non si vuole* modificare.

Tra i vari Enti convenzionati con la scuola per le selezioni (Onmi, Enauli, Ateneo salesiano, Istituti di igiene mentale provinciali, università, ecc.) troviamo da alcuni anni in grande sviluppo i Centri di orientamento scolastico e professionale, emanazioni dei Consorzi per l'istruzione tecnica che a loro volta emanano da una simbiosi tra enti locali e Ministero della pubblica istruzione. Queste istituzioni operano prevalentemente a livello della scuola media inferiore e si sono dimostrati degli ottimi centri di smistamento e selezione. Altri miliardi vengono perciò stanziati per queste «nuove» istituzioni che evidentemente nel periodo di prova hanno dimostrato di aver bene introiettato il fine selettivo per cui sono state istituite. Ai congressi nazionali e internazionali si usa dire e ripetere quasi ossessivamente che l'orientamento è un processo educativo e chi parla di «selezione» è guardato con sdegno e sgomento; viene rifiutato il concetto e la parola stessa. A livello operativo, tuttavia, la selezione è una realtà verificabile quotidianamente. Gli strumenti di cui si servono psicologi e testisti dei Centri di orientamento sono i comuni reattivi mentali o attitudinali o di personalità, applicati collettivamente nelle classi, spesso nemmeno accompagnati da interviste personali. Quando queste interviste personali vengono fatte, occupano mediamente un tempo di quindici-venti minuti. Un'équipe di quattro o cinque persone riesce a mandare alle scuole notizie sul quoziente d'intelligenza e sul carattere che si riferiscono a quattromila, cinquemila studenti, ivi compreso, se si tratta di alunni delle terze classi medie, l'orientamento per il proseguimento o meno degli studi, e per quali studi, ecc. In una scuola media di un paese della provincia di Verona, quest'anno, due persone in una mattinata hanno applicato test di livello mentale e di personalità a quattro classi di prima, con il risultato, inviato poi per posta, di quozienti d'intelligenza quasi tutti medio-inferiori o peggio, e disturbi della personalità o del

carattere o del comportamento attribuiti alla quasi totalità dei ragazzi in questo modo setacciati. Nessuna intervista. E gli insegnanti dovrebbero poi utilizzare dati di questo genere nelle loro valutazioni. Qui non c'è che sperare nel loro buon senso.

Che poi esistano anche cosp (Centri di orientamento scolastico e professionale) che lavorano in altro modo, non si mette in dubbio. Resta però il fatto che le sovvenzioni e quindi la sopravvivenza del Centro stesso, sono legate al numero delle scuole servite e quindi dei ragazzi testati, e resta il fatto che tutti si servono di reattivi di questo o altro tipo e resta anche il fatto che nessun intervento terapeutico è previsto per chi realmente si trovi in difficoltà psicologiche anche gravi. Come si fa a questo punto a parlare di «processo educativo» del singolo alunno e non di selezione massiccia? È infatti esclusivamente a livello di strumenti selettivi che queste istituzioni, con direzioni create senza nessun concorso ma per «scelta oculata», si sono rivelate un prezioso servizio da potenziare. Il piano della scuola '65-70 prevedeva per il 1970 il funzionamento di novanta cosp sparsi in tutta Italia. Il '70 non è ancora finito e i Centri sono già novantasei, più naturalmente tutti gli altri Enti convenzionati. Se tali istituzioni modello continueranno a «comportarsi bene» e a non dar noie e a non far notare che stranamente sono sempre i ragazzi di una ben identificabile classe sociale ad avere quozienti d'intelligenza deficitari, prove attitudinali scadenti e indisciplina da «classe differenziale», si può già prevedere che la loro espansione sarà a macchia d'olio.

Proseguire con altre esemplificazioni a questo punto è inutile. Il problema che si apre è quello di ricercare e fornire un'adeguata analisi politica, di ricercare i legami che una scuola così strutturata ha con la classe al potere, con lo sviluppo economico e la divisione del lavoro.

2. Un caso

15 gennaio 1969
Al Signor Ispettore [...]

Io sottoscritto T. A. rivolgo viva istanza alla S. V. 111.ma affinché cortesemente intervenga al fine di risolvere l'ingiusta situazione in cui viene a trovarsi la mia bambina T. T. di anni sette, che frequenta la seconda nelle scuole di [...]

Ecco come si sono susseguiti i fatti:

Dopo pochi giorni di scuola, all'inizio dell'anno scolastico la mia bambina veniva spostata dalla sua classe in altra, formata da pochi elementi presi nelle varie seconde, senza che io e mia moglie venissimo interpellati. Nonostante vari tentativi (o perché non era giorno di visita o perché il Direttore aveva dovuto allontanarsi) non siamo riusciti a parlare col Sig. Direttore e quindi fino al momento della pagella non abbiamo conosciuto quale classe frequentasse nostra figlia. Se ben ricordo, mia moglie telefonò a Lei un giorno, raccontando l'accaduto, e dietro Suo consiglio abbiamo atteso la pagella che porta la dicitura: Classe II Differenziale e riporta i seguenti voti: Italiano 6, Aritmetica 4, Lavoro 5, Condotta 8.

Abbiamo io e mia moglie perso un'altra mattina di lavoro per attendere il Direttore, col quale volevamo parlare ad ogni costo. Voleva farci credere che non si trattava di classe differenziale, nonostante la chiarezza della pagella e giustificò poi la cosa dicendo che la bambina era stata così giudicata dalla Dottoressa, ma non ha avuto certificati medici da esibire alla nostra richiesta (fra l'altro nostra

figlia, che non è affatto scema, ci ha assicurato che non è mai stata visitata da nessuno).

Ci ha promesso che avrebbe distrutto la pagella e che avrebbe rimesso nella sua classe la bambina, ma tutto ciò non è avvenuto. A noi sembra che i genitori avrebbero dovuto non solo essere interpellati, ma avrebbero dovuto essi decidere sull'accettare o meno un consiglio. La bambina l'anno scorso ha frequentato regolarmente la prima classe e la pagella di promozione è stata consegnata al momento dell'iscrizione. Conservo alcuni quaderni dello scorso anno che metto a sua disposizione e non riesco a capire come dopo pochi giorni di scuola la maestra dichiarasse di non volerla assolutamente in classe; come si può giudicare in una settimana una scolara che ritorna a scuola dopo tre mesi di vacanza, in modo negativo, nonostante una promozione data da una maestra che l'ha tenuta un anno intero! Riconosco che la bambina è un po' lenta, forse non è un elemento facile per un'insegnante, ma ben lungi dall'essere anormale. Sarebbe troppo comodo fare i maestri con tutti primi della classe.

Io non ho firmato la pagella e non volevo neppure consegnarla per inviarla a Lei, ma questa mattina mia moglie l'ha restituita all'insegnante, perché diversamente non avrebbe accettato a scuola mia figlia. Fra l'altro la maestra ha detto di essere veramente specializzata per quella classe, che è differenziale, e che la bambina dovrà fare due anni di seconda, perché così funzionano le cose.

Mi rivolgo a Lei perché desidero che mia figlia sia tolta senza altri indugi dalla differenziale e torni a frequentare una seconda regolare, possibilmente non con la maestra che assolutamente non la vuole. Da parte mia nego il consenso che il Direttore avrebbe dovuto chiedermi prima di fare un gesto del genere e confido che Lei rimetta le cose a posto.

Ringrazio molto.

In fede
(firma)

ISPETTORATO SCOLASTICO [...]
PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI [...]

21 gennaio 1969

Oggetto: Alunna T. T.

Egregio Signor T. A.
e p. c. Al signor Direttore Didattico
del Circolo di [...]

Ho ricevuto la Sua lettera del 15 gennaio ed in merito ho conferito con il Direttore Didattico del Circolo di [...], doti. [...].

È opportuno che io premetta alcune precisazioni:

- la bimba [...] fu assegnata alla nuova classe il 1° novembre e non, come Ella afferma nella Sua lettera «dopo pochi giorni di scuola, all'inizio dell'anno scolastico»;
- non fu assegnata a quella classe il 1° ottobre in quanto solo il 1° novembre il Ministero della Pubblica Istruzione concesse un nuovo posto alla Scuola di via [...] per consentire lo sfollamento di alcune classi pletoriche (circa 35 alunni) e garantire un'assistenza adeguata ai pochi fanciulli (11) che avevano dimostrato qualche difficoltà nell'apprendere o disturbi nel comportamento;
- il vocabolo «differenziale», con cui si indica la classe, vuol dire proprio soltanto questo: classe frequentata temporaneamente da pochi alunni bisognosi di insegnamento individuale ed affidati a maestro munito di titoli di specializzazione;

- nella Sua lettera leggo «riconosco che la bambina è un po' lenta e forse non è un elemento facile per un'insegnante, ma ben lungi dall'essere anormale».

Con quanto Ella scrive si giustifica pienamente l'assegnazione di T. alla classe differenziale.

Se fosse stata «anormale» sarebbe stata trasferita alla Scuola [...] per anormali psichici e comunque non ammessa a frequentare una scuola elementare normale come quella di via [...] a cui è iscritta;

- il Direttore Didattico provvide alla costituzione della classe differenziale traendo alcuni alunni da ogni seconda, su segnalazione delle insegnanti interessate; comunque il medico scolastico ha provveduto a richiedere, per tutti gli iscritti a quella sezione di classe seconda, una visita specialistica al Centro Medico Psicopedagogico;
- nessuna indicazione particolare deve figurare sulla pagella ed il Direttore, in tal senso, ha provveduto a sostituire il documento che, per errore dell'insegnante, la recava;
- non è esatto ciò che, come Ella riferisce, avrebbe detto la titolare: «la bambina dovrà fare due anni la seconda, perché così funzionano le cose». È vero invece che la bambina ripeterà la classe *solo* se in sede di esame sarà giudicata non idonea alla classe terza.

Premesso tutto ciò le dirò che la formazione delle classi, a sensi dell'art. 59 del Regolamento Generale sui servizi della Istruzione

Elementare è di diretta competenza del Direttore Didattico al quale io non ho facoltà di imporre il trasferimento di un alunno ad altra sezione di classe.

Sappia in ogni modo che, per ragioni evidenti di opportunità, il trasferimento da classe a classe di uno stesso plesso è difficilmente accordato.

Possibile forse il trasferimento ad una scuola vicinioria (ad esempio [...]), sempre che ci siano posti disponibili e

siano addotti validi motivi.

Tanto le dovevo in qualità di funzionario. In qualità di esperto di problemi scolastici poi mi permetta, egregio signor [...], di consigliarla di lasciare la bimba dove si trova, nella classe ove più facilmente potrà progredire e da dove, pervenuta che sia al livello dei coetanei, potrà essere riammessa in una classe comune.

Resto a Sua disposizione per un eventuale colloquio che Lei o la sua signora potranno chiedermi, prima telefonando.

L'ISPETTORE SCOLASTICO [...]

3. Motivazioni di bocciatura (Testi riportati alla lettera)

«Questo ragazzo è stato per tutto l'anno, una spina nel cuore e un caso di coscienza. Proveniente da scuola speciale, da dove la madre l'ha arbitrariamente tolto, ha chiaramente detto, dimostrato e mantenuto fino all'ultimo giorno di scuola il suo proposito di voler essere respinto, per poter tornare all'Istituto. Sarebbe stato il caso di non dargliela vinta; ho usato ogni mezzo per convincerlo almeno ad aprire libri e quaderni. Ha trascorso i mesi scolastici in una insolente apatia interrotta, a volte, per domande e osservazioni niente affatto sciocche che hanno acuito il mio dispiacere di non poterlo convincere ad un benché minimo sforzo di applicazione. Ora la scolaresca intera aspetta il verdetto finale, dubbiosa che una ingiusta indulgenza renda ancora validi lo studio e la buona volontà dei più». (Alunno di quarta elementare).

«Il ragazzo è arrivato a frequentare la scuola, essendo assolutamente immaturo, solo grazie all'indulgenza usata fin'ora nei suoi riguardi. Il suo fisico e il suo particolare modo di esprimersi e di agire ispirano tenerezza. In questo ultimo anno si è rivelato anche pigro e privo di amor proprio. Continuare a chiudere gli occhi sulle sue deficienze sarebbe dannoso e disonesto soprattutto a lui». (Alunno di quarta elementare).

«Di natura buona, ma troppo abbandonato a se stesso, non per nulla seguito in famiglia, pur tenendo presente la sua particolare situazione, essendo privo di madre, si

è sempre dimostrato svogliato». (Alunno di terza elementare).

«È di carattere chiuso e incomunicabile. L'ho seguito e aiutato come mi è stato possibile. Ma già molto scarso dagli anni precedenti, ritengo inopportuno continuare a forzare un elemento che non è alla portata delle sue capacità, è rimasto insufficiente tutto l'anno, interrogato non ha mai saputo rispondere in nessuna materia, nemmeno ad una poesia». (Alunno di classe terza elementare).

4. Considerazioni sulla Scuola Materna Speciale (Alessandra Ginzburg)

Questo è il consuntivo - necessariamente sommario -di un anno di lavoro in una Scuola Materna Speciale di Roma, con le considerazioni che ne sono derivate.

È importante precisare che questa scuola è, allo stato attuale, l'unica scuola materna speciale del comune di Roma, in un'area molto vasta che comprende le più lontane borgate, che accolga bambini con deficit in età prescolare.

Il numero dei bambini annualmente segnalati è, tuttavia, relativamente basso. I motivi principali di questa situazione apparentemente contraddittoria sono probabilmente i seguenti:

a) i genitori si distaccano con maggiore difficoltà dal figlio deficitario in tenera età, e ciò in maggior misura quando in essi prevalgono ambivalenze o meccanismi inconsci di rifiuto nei confronti del figlio;

b) nel caso in cui il disturbo non sia accompagnato da particolari caratteristiche somatiche o da una notevole instabilità psicomotoria, alcune scuole confessionali acconsentono a tenere i bambini in età prescolare (ma ormai questa possibilità si fa sempre più rara). Vi sono poi diverse istituzioni private di tipo parascolastico che accolgono bambini deficitari fin dall'asilo;

c) la scuola materna in genere, ponendo minori richieste di quella elementare, crea più difficilmente le premesse del disadattamento scolastico e l'emergere di quelle pseudoipodotazioni che mascherano, di fatto, problemi di natura socioeconomica e culturale (classe sociale, grado di istruzione dei genitori, ecc.).

Nella nostra scuola confluiscono bambini con disturbi di vario genere: insufficienza mentale, disturbi del linguaggio, mongolismo, sindrome autistica (in cui si manifesta una mancanza più o meno integrale di rapporto con la realtà). Generalmente le segnalazioni, in età così precoce, provengono dalle famiglie stesse, e corrispondono a situazioni realmente problematiche anche se, negli ultimi tempi, si è notata una certa tendenza da parte di altre scuole materne a segnalarci bambini con lievi disturbi, con il pretesto che necessitano di cure più specializzate.

Nell'anno scolastico 1969-70, i bambini ammessi sono stati una trentina, le maestre sei (a turni alterni) per tre sezioni.

L'équipe medico-psicopedagogica si è preoccupata soprattutto di stabilire uno stretto contatto tanto con le famiglie che con le maestre, attraverso riunioni periodiche che si proponevano di creare una continuità fra la vita scolastica e la vita familiare del bambino.

Si è potuto così constatare, nel corso di un intero anno, l'importanza e l'estensione - sia in famiglia che a scuola — delle dinamiche inconsce suscitate nell'adulto dal rapporto con il bambino deficitario.

A livello familiare, infatti, il bambino viene circoscritto nell'ambito della propria malattia, privato di una identità propria da una figura materna che tende a considerarsi l'unico possibile tramite fra il figlio e la realtà esterna. Spesso, come ha mostrato nei suoi studi Maud Mannoni, il rapporto simbiotico o iperprotettivo corrisponde a una inconscia aggressività, a un profondo rifiuto di accettare un figlio che, nella misura stessa in cui non possiede un futuro, impedisce ai genitori di garantirsi dalla paura della morte.

Contemporaneamente, il figlio deficitario può diventare (e la società attuale fa di tutto per favorire questo atteggiamento) il mediatore, oltre che l'oggetto, di una

autoesclusione del nucleo familiare dalla realtà sociale a cui appartiene. Si viene a creare in tal modo un universo solitario votato al silenzio in cui i genitori, se non cadono in una condizione totalmente depressiva (che in alcuni casi li porta a rifiutarsi reciprocamente), ingaggiano una lotta disperata per aiutare il figlio, per trasformarlo. Ma in questo desiderio così naturale si annida in potenza anche il principio di un comportamento autoritario e repressivo. Il bambino viene reificato dalla speranza stessa che i genitori hanno di plasmarlo secondo le loro aspettative fantasmatiche. Si creano dunque nel bambino automatismi che vengono scambiati per progressi, e se ne paventano invece tutti i comportamenti aggressivi che costituiscono a volte per lui l'unica possibilità di cercare di realizzare se stesso.

In questo contesto, ogni sua manifestazione può essere vissuta dai genitori come espressione di una condizione malata, e come tale rifiutata. Ad esempio, di fronte al bambino che desidera sedersi per terra, il genitore atterrito si chiede se questo atto così spontaneo non sia in realtà un grave sintomo di regressione.

Nel momento in cui la famiglia che vive questo tipo di conflitto supera le proprie resistenze a separarsi dal figlio e si rivolge alla scuola, le sue aspettative sono che questa perfezioni e continui il suo intervento e prepari il bambino a un futuro che si avvicini il più possibile a quello che essa avrebbe desiderato. L'acquisizione della lettura e della scrittura, con tutte le attività preliminari ad esse, diventa così il simbolo di una condizione di relativa autonomia futura. Ogni tentativo quindi che venga operato dalla scuola per favorire nel bambino una libera espressione di se stesso, al di fuori di ogni imposizione autoritaria, provoca nella famiglia fortissima ansia e senso di colpa, ponendola ben presto, con estrema violenza, di fronte al proprio inconscio desiderio di morte.

Anche da parte delle insegnanti l'incontro con il bambino deficitario risveglia complicati processi inconsci; in particolare, oltre a desideri riparativi, una accentuata rivalità con la figura materna. Come la madre, l'insegnante aspira a plasmare e a ricostruire demiurgicamente il bambino secondo uno schema interno elaborato attraverso antiche esperienze infantili, e tende a utilizzare i suoi strumenti operativi non per il bambino ma per se stessa, allo scopo di dimostrare ad una madre fantasmatica la propria capacità di esercitare meglio il ruolo.

Si crea perciò, a distanza, fra queste due figure così importanti nella vita del bambino, una dinamica di ambivalenza e di reciproco rifiuto da cui il bambino non può che essere danneggiato, in quanto viene sempre di più confinato nella propria condizione di oggetto da possedere e da manipolare piuttosto che di soggetto in cui favorire il raggiungimento dell'identità e dell'autonomia.

Si è cercato quindi, nelle riunioni con i genitori e con le maestre, di portare ad una diversa valutazione del bambino, che può passare solo attraverso una comprensione dinamica della sua personalità e del suo mondo interiore.

Ma questa azione non è certo sufficiente. Solo trasformando la scuola materna speciale in un asilo di quartiere in cui vengano ammessi, oltre ai bambini deficitari, anche bambini senza alcun disturbo, si può rompere il cerchio dell'isolamento e dell'esclusione in cui le famiglie e i bambini stessi perdono ogni confronto con la realtà esterna. Ciò è particolarmente importante in questa fase in cui si riscontrano preoccupanti fenomeni:

a) una tendenza generale a operare la selezione nel campo scolastico non più attraverso le bocciature ma piuttosto con un dépistage precocissimo;

b) l'idea di creare (cfr. Ordinanze ministeriali sulla Scuola Materna Statale, legge n. 444), all'interno delle

scuole materne, sezioni che corrispondano alle classi differenziali del ciclo elementare, oltre a scuole speciali vere e proprie, in edifici separati, che accolgano i casi definiti «più gravi».

5. Scuola speciale di Gaida (Reggio Emilia) (Adelmo Sichel)

Si tratta di una scuola, costituita da una classe di quattro bambini lo scorso anno e da due classi, complessivamente di nove bambini quest'anno, che ha accolto e accoglie giovani studenti, dai sette ai nove anni, che presentano note di anormalità del carattere che si manifestano con un particolare modo di comportarsi.

Sono bambini che hanno fallito la loro esperienza scolastica nelle classi normali e si sono visti allontanare dalla scuola con l'unica prospettiva di finire in istituti medico-psico-pedagogici. La scuola, istituita dall'Amministrazione provinciale di Reggio Emilia, si trova a Gaida, un piccolo paese a pochi chilometri dalla città.

In una società civile l'esistenza di uno stato di miseria per qualcuno dei suoi componenti costituisce una situazione di grave ingiustizia se la cosa riguarda gli adulti, ma nei confronti di un bambino essa è maggiormente grave perché costituisce un atto di violenza.

È facile partire da rilievi riguardanti l'abbigliamento, il modo di parlare, la mancata assimilazione di semplici regole sociali e individuare il soggetto diverso, disturbante, anormale; è facile far passare per buon senso il concetto che gli altri bambini puliti, ordinati, educati sono da preservare da questo contatto, da proteggere, da difendere; diventa logico pretendere il loro allontanamento scaricando sulla famiglia responsabilità che dovremmo cercare di dividerci.

Per i meno fortunati questi sono i primi passi verso il riformatorio, la galera o il manicomio.

I bambini che frequentano la scuola di Gaida sono bambini che hanno acquisito un modello dell'autorità cattivo, nemico, repressivo, punitivo perché le esperienze subite

sono state il risultato di una realtà cattiva, nemica, repressiva, punitiva. La loro situazione si può considerare la conclusione di un processo degenerativo che si è svolto in una realtà di facile lettura. È cioè la conseguenza di una continua spinta emarginante che si esercita da parte della società, nei confronti delle classi più umili e che porta al naufragio i suoi membri meno difesi e meno preparati.

Prima ancora di una problematica psichiatrica personale esiste per questi bambini una realtà attuale che consiste in una distorsione dei rapporti interumani che si esprimono nei loro confronti, con la scuola come elemento polarizzante di una intenzione sociale, in un atteggiamento di condanna e di rifiuto.

Dalla famiglia alla scuola troppi sono stati i no, pochi i perché, molti i tentativi di sconfiggere la loro ribellione, pochi gli sforzi di comprenderne le cause e nessuna offerta d'amore.

Le reazioni di ribellione molto spesso sono espresse senza una finalità utile immediata da raggiungere, però i bambini avvertono nel rapporto interpersonale questa loro posizione di ribelli e se ne servono per sfuggire al condizionamento a cui sono chiamati, per sottrarsi al processo di addestramento a cui l'atto educativo cerca di sottoporli.

Il comportamento di questi bambini costituisce l'esito di esperienze familiari e scolastiche in cui hanno subito l'oppressione autoritaria di personaggi che non hanno potuto capirli e che non hanno mai parlato il loro linguaggio·

Il loro comportamento attuale si può dunque considerare come un atteggiamento reattivo teso a sfuggire

quell’aspetto di violenza che la realtà circostante ha prodotto nei loro confronti.

La presa di contatto con la scuola di Gaida ha rivelato in modo esplicito le gravi difficoltà di adattamento dei bambini all’istituzione loro proposta.

L’aggressione distruttiva, tesa ad eliminare in senso fisico gli strumenti dell’oppressione (cattedra, banchi, usci, finestre, materiale didattico e così via) ha raggiunto nei primi giorni punte incontrollabili e imprevedibili.

Di fronte a questo comportamento l’équipe decise di assumere, in un primo tempo, un atteggiamento cedevole, quasi passivo, come a proporre ai bambini una prima offerta di relazione interumana rappresentata unicamente dalla presenza fisica delle maestre, adulti che, forse per la prima volta nella esperienza dei bambini, non rispondevano con la repressione ai loro atteggiamenti aggressivi (ripeto che in questa prima fase furono distrutti molti banchi, la cattedra sfondata, tutti i sussidi didattici distrutti e dispersi; le insegnanti subirono numerose lesioni personali).

I primi tentativi di rapporto verbale furono limitati a raccogliere esperienze e racconti, espressi in modo dialettale e imperfetto, ma spontaneamente offerti dai bambini.

Spesso la realtà del loro mondo, grave di problemi umani ed economici, appariva, in un contesto fantasioso ed immaginativo, corretta e migliorata. Si rivelava così il desiderio di cambiare profondamente i loro rapporti con la famiglia e con gli altri, attraverso un riscatto che proponeva la richiesta di una maggiore reciproca comprensione, di gratifiche affettive valide, ma soprattutto il rifiuto di quelle situazioni frustranti che con tanta incidenza, sul piano sociale, avevano agito come repressive nei confronti di una tranquilla strutturazione del sistema dell’Io. Erano per noi le prime indicazioni educative da

adottare nei loro confronti e si può dire che gli stessi bambini ci indicavano in un certo modo la via da seguire.

Al termine di questa prima fase l'atteggiamento aggressivo dei bambini si era molto affievolito, era possibile parlare con loro del loro mondo, della loro realtà, della famiglia, della scuola; appariva una sincerità nuova che scopriva situazioni reali, spesso, ora, apertamente descritte e denunciate in un clima di recuperata fiducia e confidenza; era anche possibile far loro accettare l'insegnamento dei programmi scolastici (senza troppa preoccupazione per gli stessi) che venivano offerti in modo graduale e fatti passare quasi inavvertitamente fra le maglie di questa trama di rapporti spontanei.

Di particolare interesse si sono dimostrati, sin dall'inizio, i contatti con le famiglie dei bambini. Le varie com

ponenti di tensione, fra cui l'esperienza frustrante del contatto con la scuola dei loro figli, hanno caratteristiche sociali evidenti: genitori divisi, grave incapacità del padre, già «educato» in istituto per bambini abbandonati, ad inserirsi in un lavoro sufficientemente proficuo, presenza in famiglia della madre malata di mente e «curata» ripetutamente (undici ricoveri) in ospedale psichiatrico, grave stato di miseria e lontananza del padre per ragioni di lavoro; queste componenti si sono rivelate presenti nello stile del loro comportamento che appariva sotteso da uno stato di ansia e contaminato da una malcelata diffidenza o in alcuni casi da un atteggiamento regressivo di aggressività nei confronti delle persone dell'équipe.

È da rilevare che in tutti i casi la situazione «anormale» del bambino «serviva» a scaricare la tensione accumulata nelle singole persone attraverso i loro rapporti interfamiliari e le conseguenze della loro situazione sociale.

Ci siamo resi conto che all'ambiente della scuola non «doveva servire» la situazione «anormale» del bambino; questa prima considerazione è in se stessa un

atto di negazione della sua condizione di anormalità, è soprattutto la presa di coscienza di un atteggiamento educativo ispirato al rispetto della libertà e teso allo sforzo di impostare una situazione di reciproca comprensibilità, è, infine, la consapevolezza di dover sottrarre il bambino alla caratteristica di oggetto del rapporto educativo stesso rifiutando una situazione autoritaria di dipendenza.

Si può constatare che ogni volta che, per ragioni private dei membri dell'équipe, per stanchezza, per sfiducia o per qualsiasi altra ragione sono venute a determinarsi situazioni cariche di tensione ansiosa, l'«anormalità» dei bambini è stata presa dentro al gioco e sempre il loro comportamento ha subito una flessione regressiva che si risolveva solo con il ripristino della spontaneità e della chiarezza dei rapporti.

La possibilità offerta ai bambini di frequentare una scuola aperta, ritornando in famiglia alla sera, i frequenti contatti tenuti dall'équipe con le famiglie hanno permesso di riproporre il problema dei rapporti interfamiliari in modo critico e con risultati sostanzialmente positivi.

Grossi limiti si sono invece rivelati per quanto riguarda i contatti, i rapporti ed infine l'accettazione di questi «casi» nell'ambito più esteso della comunità; infatti nel luogo stesso della scuola, ospitata in un edificio assieme ad altre classi normali, il rifiuto delle insegnanti di queste, trasmesso ai bambini ed alle loro famiglie, si è rivelato sconfortante.

Lo stesso quartiere o il paese, dove i bambini abitano, vive la loro presenza in modo teso e preoccupato. La denuncia della loro irrequietezza, il rifiuto di vederli inseriti nel gruppo degli altri bambini, il distacco, come a difesa dal loro modo di parlare e di comportarsi «non educato», presente nei loro confronti, indicano la sopravvivenza di preconcetti ben radicati nelle nostre Comunità.

L’istituzione della scuola di Gaida per bambini disturbati nel carattere non ha il significato di una proposta per risolvere il problema dei bambini che, per ragioni di comportamento, dimostrano l’incapacità di affrontare la scuola normale, ma rappresenta una risposta polemica nei confronti della incapacità della scuola stessa che verso di loro dimostra un atteggiamento di intolleranza e di rifiuto.

6. Operai a scuola

[La scuola continua a rappresentare una promessa di promozione sociale, la via non rivoluzionaria alla liberazione di sé. Questa prospettiva - confermata molto poco dai fatti - serve al sistema produttivo per spingere la forza lavoro a una necessaria riqualificazione. Ne nasce una contraddizione tipica, soprattutto nelle scuole serali, nei doposcuola e nelle scuole popolari: pensate spesso per dare alla gente consapevolezza di sé e forza politica contro lo sfruttamento, si trovano a dover funzionare come istituzioni complementari alle istituzioni ufficiali carenti. Gli scritti che seguono — note autobiografiche di operai-studenti, schede di insegnanti — ci vengono dalla Scuola popolare di Borgo Roma (Verona) e son stati scelti tra molti altri, a documentare la drammaticità della situazione].

Teresa C., diciotto anni, operaia.

Lavoro nella fabbrica fro; l'orario è dalle 8 alle 12 e dalle 13,15 alle 18. La fro è una fabbrica meccanica che produce bombole di ossigeno ed acetilene. Il mio lavoro lo svolgo su dei torni ed è un lavoro faticoso e pesante, devo stare in piedi tutto il giorno e alla sera sono molto stanca. È tre anni che lavoro in questa fabbrica e sono ancora apprendista e la paga è molto bassa. I dirigenti mi obbligano a produrre come un'operaia o altrimenti mi danno la multa.

La mia famiglia è numerosa: è composta da cinque figli e i genitori; io sono la terza ed ho due fratellini che vanno alle elementari. Mia sorella più vecchia si è sposata da poco. Mio padre fa il manovale ed abitiamo in una vecchia

casa di campagna perché non possiamo permetterci di meglio.

Io sono venuta a scuola per cercare di migliorare un po' la mia condizione culturale, per migliorare le condizioni economiche della mia famiglia; nella mia fabbrica le ragazze che hanno fatto la terza media sono di una categoria superiore e vengono pagate di più delle ragazze che hanno solo la quinta.

Io ho trovato molta difficoltà nella scuola, anche perché avevo fatto le elementari in una pluriclasse ed ho ricevuto uno scarso insegnamento, poiché l'insegnante non poteva insegnare bene a tutti i bambini e incominciare tutto da capo è stato molto faticoso ed apprendere tutte queste cose nuove per me è stato uno sforzo molto faticoso. Un'altra difficoltà che ho incontrato è che dovevo percorrere in bicicletta sei chilometri, tre per andare a scuola e tre per tornare a casa, questo inverno con il freddo e la nebbia.

I miei genitori non volevano lasciarmi frequentare questa scuola perché ritornavo a casa alle undici di sera ed avevano paura che mi facessi del male. Ma io ho insistito fino a che li ho fatti convinti e mi hanno lasciato andare a scuola. Il tempo di studiare è poco perché vado a lavorare tutta la settimana ed ho solo la domenica libera per studiare, e in una giornata non si può studiare bene come i ragazzi che frequentano le medie normali di giorno. Io di progressi relativi ne ho fatti, ma faccio molta fatica a capire la matematica e l'inglese, forse anche perché ho poca memoria; io ho messo tutta la mia buona volontà ad imparare tutte queste cose nuove per superare gli esami di terza media.

Milena. P., ventidue anni, operaia.

Il mio ritorno a scuola, dopo parecchi anni, è dovuto ad una decisione avvenuta in circostanze alquanto strane. Ho un'amica la quale fa parte di un'organizzazione di carattere operaio. Ogni qualvolta ci incontravamo, lei mi metteva al

corrente delle discussioni avvenute in seguito alla conferenza. Io assimilavo senza poter dare il mio parere in quanto non sapevo esprimermi. Mi sentivo inferiore culturalmente e povera di idee; di conseguenza non potevo competere con lei che aveva studiato. Poco tempo dopo riuscii ad integrarmi in quella organizzazione dalla quale ho tratto vantaggi molto positivi. Là ho imparato che ognuno di noi vale per quello che è, senza distinzioni culturali. Di conseguenza sono maturata di più, divenendo consapevole dello sfruttamento di cui ero oggetto ogni giorno. E lo subivo con rassegnazione. Così dopo essere passata attraverso esperienze negative, decisi di ritornare a scuola. In merito non posso che essere soddisfatta in quanto ho imparato parecchie cose. Il mio tempo libero è poco perché lo devo impiegare nello studio e nel lavoro. Ma non per questo mi sento pentita di tale scelta.

Luciana P., diciannove anni.

Operaia orfana, lavora otto ore giornaliere in piedi, addetta generalmente alla pressa.

Condizione familiare: è la terza di tre figli, due dei quali sposati.

Motivi per cui ha frequentato la scuola: le occorre il diploma per migliorare la propria condizione sociale; intende cambiare lavoro e trovare, se possibile, un lavoro che la metta in grado di accudire a bambini (eventualmente proseguire gli studi fino al conseguimento del diploma di maestra d’asilo).

Bianca P., venticinque anni.

Operaia in un calzaturificio - lavoro a catena in ambiente malsano.

Orario di lavoro: 44 ore settimanali.

Condizioni familiari: famiglia operaia composta da genitori e quattro figli.

Motivi per cui ha frequentato la scuola: per ampliare la propria cultura e per avere la possibilità di cambiare il lavoro che svolge già da nove anni.

Vittorio G., ventidue anni.

Magazziniere in una ditta di accessori per l'abbigliamento.

Orario di lavoro: 44 ore settimanali.

Condizioni familiari: figlio di padre invalido, vive con i genitori e con un fratello operaio.

Motivi per cui ha frequentato la scuola: le prospettive di lavoro presso la ditta dove è attualmente impiegato sono incerte per la probabile cessazione dall'attività. Con la licenza media egli spera di ottenere più facilmente un posto altrove.

Claudio M., diciotto anni.

Operaio in un'industria di batterie Uranio, nella quale lavora per nove ore al giorno.

Condizioni familiari: ha una famiglia composta di sei persone.

Motivi per cui ha frequentato la scuola: è venuto a scuola per poter migliorare le proprie condizioni di lavoro.

Difficoltà incontrate: l'ostacolo maggiore è stato una grande stanchezza che non sempre gli ha permesso una costante attenzione durante le lezioni.

Parte quinta

Accomodarsi sull’attenti

Le esperienze di lavoro non autoritario nella scuola sono state finora - come è risultato al convegno - numerose, anche più di quanto si potesse supporre, ma nella loro grande maggioranza slegate tra loro. Questo isolamento, che si carica a volte di un alone pionieristico, ha di fatto accresciuto le difficoltà del lavoro. Si tratta di difficoltà ed esitazioni soggettive di chi conduce l'esperienza e, soprattutto, di difficoltà che provengono dalla struttura autoritaria dell'istituzione scolastica.

In questa parte sono raccolte alcune testimonianze che servono, tra l'altro, a dare un'immagine concreta dell'arretratezza, a volte stupefacente ed esilarante, dell'intervento dell'Autorità. Quest'arretratezza andrà probabilmente attenuandosi negli anni venturi, in favore di interventi più sottili e calcolati, ma oggi è spesso in grado, se non di eliminare, certo di condizionare fortemente ogni lavoro non autoritario condotto all'interno dell'istituzione.

I. Incontro con la «Signorina» Preside

Ieri, lunedì 26 maggio io T. Nadia e F. Massimo, siamo stati convocati in presidenza per un breve colloquio con la preside. Ci hanno chiamati per motivi scolastici esattamente perché come dice lei abbiamo tentato di cambiare la legge, raccogliendo come appoggi delle firme.

Entrati nella saletta ella ci ha fatti «accomodare» sull'attenti e dopo averci chiesto i nostri nomi ha incominciato il suo discorsetto, facendo varie domande a tutti e due.

Dopo averle risposto ha incominciato la ramanzina e quindi ci ha lasciati andare.

Ecco qui sotto il testo delle domande e delle risposte:

«Be come vi chiamate?»

Noi abbiamo risposto:

«T. Nadia».

«F. Massimo».

«Allora se ben ho capito voi volete cambiare lalegge?»

«No non volevamo, — risposi io, - volevamo raccogliere trecento e più firme».

La preside: «Ma chi ve la messo in testa tutto ciò? -a chiesto a F. - La professoressa di italiano? Vero».

F. rispose: «No siamo stati noi a lanciare l'idea ma la professoressa si è tolta per non perdere il posto».

Infine la preside ha incominciato la seguente ramanzina:

«Allora ascoltatemi bene: i nostri genitori votano i deputati e i senatori, come rappresentanti alle camere e perciò sono loro che votano e decidono le leggi e non voi. Così avete dimostrato di non aver studiato educazione

civica e avete commesso un errore grossolano be adesso potete andare, ma non fate più di queste stravaganze perché rischiate di essere bocciati e non solo rimandati. Verrò alla quinta ora per parlare a tutti voi».

Devo dire anche che ogni volta che non stavamo sull’attenti ci ripeteva «State sull’attenti» e noi dovevamo starci. Appena usciti abbiamo tirato un sospirone.

2. Risposte di alunni e insegnanti in situazione non autoritaria

Luisa Muraro Vaiani.

Le componenti di una situazione autoritaria sono numerose e coloro che intendono contrastarla e avviare un processo per stabilire dei rapporti di altro tipo, devono soprattutto tener conto degli scopi dell'autoritarismo nella scuola e nella società. Gli scopi sono essenzialmente due: la selezione e il mantenimento di una società fatta di progressive esclusioni: la trasmissione e il rafforzamento dell'ideologia, del modo di pensare, che interessa la classe dominante, la borghesia.

Una situazione non autoritaria, quale noi possiamo oggi realizzare e che quindi val la pena di prendere in considerazione, non si raggiunge attraverso l'eliminazione totale di tutte le ragioni e scopi dell'autoritarismo — che sarebbe una prospettiva utopica e statica - ma istaurando dei rapporti che entrino in conflitto con quelli già precostituiti e imposti, in modo da avviare un processo di presa di coscienza e il formarsi di una volontà politica. Ma non basta neanche limitarsi a modificare gli strumenti attuali dell'autoritarismo, perché ripugnanti o insoddisfacenti: bisogna attaccarsi anche allo scopo immediato (ottenere un certo comportamento) e ai fini generali, che sono appunto la selezione, l'eventuale emarginamento di alcuni individui e la formazione del consenso.

Quando noi abbiamo insieme riferito sulle nostre esperienze di rapporti non autoritari, siamo tutti rimasti in

un certo senso sorpresi e, devo dire, anche divertiti. Sorpresi del fatto che, laddove si stabiliscono rapporti di tipo non autoritario, non è detto che si determini una situazione idilliaca, una situazione tutta positiva, una situazione di crescita in comune, di lavoro scolastico, cioè un miglioramento sensibile e immediato della vita scolastica.

Questa idea, che forse qualcuno può avere, è stata invece smentita dai fatti; fatti i quali ci davano indicazioni estremamente più complesse e secondo me anche più feconde e più utili sul piano politico.

Anzitutto abbiamo notato come, appena l'insegnante smette di presentarsi come il detentore di un potere, di un potere di decisione e quindi anche di punizione nei confronti di quelli che non seguono le sue decisioni, appena cioè smette il ruolo autoritario, si ha nel gruppo degli alunni un fenomeno preciso: questi cioè entrano in uno stato di agitazione, quasi subito; stato di agitazione e di nervosismo che caratterizza queste classi per lunghi periodi. È una specie di agitazione quasi continua. Uno di noi ha detto: «... dimostrano una inesauribile capacità di fare casino», e credo sia una giusta definizione, anche perché, se interviene una certa stanchezza fisica, gli alunni usano il sistema di darsi il cambio: c'è un gruppo che si riposa e un altro gruppo che invece entra appunto nella mischia.

Questa agitazione si rivolge contro i compagni e contro l'insegnante. Contro i compagni: infatti si sviluppa subito una notevole aggressività tra i ragazzi, che sfocia in litigi, attacchi a parole oppure anche fisici, rimbrotti eccetera. Questa situazione di litigi continui però subisce un'evoluzione. Noi cioè abbiamo notato come progressivamente questa specie di rabbia venga sostituita da manifestazioni di tipo ludico: si attaccano, si insolentiscono pesantemente e dopo cinque minuti sono in ottimi rapporti. E questo per l'adulto è un po' sbalorditivo,

come riescano cioè a litigare ferocemente e dopo pochi minuti ad essere in rapporti cordiali e ispirati a grande simpatia.

Questa situazione si verifica in un secondo momento. All'inizio si creano veramente delle esplosioni di rabbia. Noi ci siamo chiesti se questa agitazione e questa rabbia che scoppia tra di loro si creino proprio nella specifica situazione di rapporti non autoritari oppure se vengano soltanto alla luce in quella situazione, ma fossero prima represse e nascoste. Ma a questa domanda non abbiamo dato tutti la stessa risposta. Alcuni dicono che i momenti di rabbia si creano lì; altri dicono di no, che lì vengono fuori e che prima erano repressi.

Contro l'insegnante c'è un po' un processo contrario, cioè l'insegnante viene a poco a poco fatto oggetto di attacchi. Nei primi momenti, infatti, gli alunni cercano di entrare in contatto fisico con l'insegnante: usano i suoi oggetti, cercano di indossare i suoi vestiti, si siedono sulla cattedra, si siedono sulla sua sedia; poi cercano anche di toccarlo, di accarezzarlo, di appoggiare le mani, poi cominciano, che so, a slacciargli i polsini; poi tentano anche dei veri e propri attacchi all'integrità fisica dandogli qualche calcio, ecc. Dipende naturalmente dal fatto che l'insegnante sia o meno consenziente. Per alcuni alunni questo processo in crescendo avrebbe come obiettivo forse la distruzione dell'insegnante; forse no, forse è soltanto una prova della reale esistenza di questo insegnante.

In ogni caso, all'interno della classe c'è anche un altro fenomeno, che è rilevato da tutti: la classe si frammenta in gruppi. Non parlo dei gruppi che formano gli stessi insegnanti per far lavorare meglio la classe, parlo dei gruppi che si formano spontaneamente in una classe. Possono essere tre o quattro gruppi, ciascuno di cinque, sei, sette individui. Questi gruppi hanno una esistenza instabile, cioè non sono gruppi rigidi; in certi casi lo diventano, ma di solito sono mobili, cioè variano per

composizione e numero di persone. Però non tutti gli alunni vi entrano: ci sono sempre o quasi sempre degli individui che rifiutano di aggregarsi ad uno di questi gruppi e rimangono vaganti nella classe; questi si possono riunire tra loro, ma non per formare un gruppo, cioè rimangono spaccati e isolati; di solito sono anche individui più emarginabili.

All'interno dei gruppi spesso vi è una leadership; noi abbiamo notato però come questa leadership non sia individuale, di solito è di due o tre persone intercambiabili. In certi casi abbiamo anche gruppi senza leadership, cioè gruppi non dico di eguali - perché questo non si potrebbe veramente dire - ma comunque senza un capo riconosciuto. È chiaro però che in queste classi emergono gli individui con capacità di comando; non abbiamo mai notato, però, che questi cerchino di sostituirsi all'insegnante.

All'insegnante cioè viene sempre attribuito il suo posto; anche se non lo riempie con l'autorevolezza tradizionale i tentativi fatti da ragazzi di prendere il suo posto sul piano dell'autorità sono sempre pesantemente frenati e impediti dai loro compagni. In generale abbiamo notato che nelle classi si manifesta un'estrema sensibilità a impedire il ritorno a situazioni di tipo autoritario.

Una volta rotto lo schema autoritario da parte dell'insegnante o dell'insegnante insieme alla classe, questo schema non si riforma in altri sensi e in altre direzioni. Quando i gruppi non si cristallizzano, si nota anche l'acquisizione di una dimensione collettiva. Non sempre questo si verifica, comunque io l'ho notato nell'uso del «noi» in senso non gregario. In queste classi, cioè, un poco alla volta, si generalizza l'uso del «noi» per riferire tutto ciò che hanno pensato, deciso, fatto insieme. Dico che è un uso non gregario perché, laddove invece si tratti di decisioni o cose fatte dall'uno, magari contro i compagni, ritorna l'uso dell'«io». E questo secondo me sarebbe il

segno di una dimensione collettiva, socializzata, che si viene a creare.

Il processo di socializzazione comunque è difficile, come dimostra anche l'insorgere dei meccanismi di selezione e di esclusione messi in opera dalla classe stessa. Non esistono dunque più quelli messi in opera dalle situazioni scolastiche - il voto, la lode, i più bravi, i meno bravi, i più disciplinati, i meno disciplinati - ma è la classe stessa che esprime un meccanismo di emarginamento di alcuni individui: in genere sono gli individui che non hanno le capacità richieste dalla nuova situazione. In certi casi sono gli ex primi della classe che si trovano ad essere emarginati, spesso perché sono individui per i quali la socializzazione è molto costosa e difficile e quindi individui che resistono; ma più spesso sono ancora gli individui già prima in difficoltà che vengono emarginati, cioè individui che hanno difficoltà a livello verbale, perché questo tipo di classe in effetti sembra esigere notevoli prestazioni a livello di linguaggio, in quanto ci sono i dibattiti, le discussioni, bisogna farsi valere, imporre il proprio punto di vista, spiegare le proprie idee eccetera. E questo crea di nuovo uno handicap per quegli individui che noi chiamiamo introversi, con difficoltà di linguaggio e così via. Altri ancora, invece, sono individui semplicemente asociali che, appena si sta facendo qualcosa nella classe, cominciano a rompere, a spaccare, a dare calci ai compagni, a sghignazzare, a prendere in giro e così via. In questi casi notiamo come la classe reagisca pesantemente, chiedendo spesso anche il ritorno ai mezzi repressivi tradizionali per eliminare appunto tali individui. Si nota però anche una capacità di recupero che secondo me è straordinaria.

Se la classe, cioè, non riesce ad eliminare gli individui che disturbano perché l'insegnante non si presta a farsi strumento di tale eliminazione (cioè non li espelle, non li manda dal preside, ecc.), allora, rassegnata alla loro presenza, tenta il recupero di questi individui, e spesso

con ottimi risultati: i ragazzi, cioè, riescono ad interessare questi compagni, fanno i conti con loro, accettano anche che certe cose non riescano tanto bene purché siano fatte insieme a questi. E questo vale anche sul piano intellettuale: individui con prestazioni intellettuali spesso scadenti, una volta che finalmente sono stati accettati - perché penso che in ciò consistesse il loro problema — e accettati per quello che sono, accettano anche di cambiare, cioè di non essere più «casinisti», ed hanno anche un notevole progresso.

Vorrei infine segnalare un altro aspetto, e cioè il fatto che, non esistendo più un programma scolastico, cioè un insieme di conoscenze il cui apprendimento viene deciso e imposto agli alunni, si nota come la classe perda di solito molto del proprio interesse per il lavoro scolastico; questo avviene bruscamente e rapidamente, ed è solo poi con una certa fatica e molto lentamente che si riesce a riconquistare tale interesse.

In particolare la perdita di interesse sembra collegarsi alla mancanza del voto, che gli alunni sentono molto.

Al voto rinunciano - se io ho capito bene - a due condizioni: o perché esso viene sostituito da qualcos'altro, che di solito è il giudizio, oppure vi rinunciano finché dura in loro la persuasione (persuasione che deve in loro produrre e mantenere l'insegnante) che stanno facendo una cosa rivoluzionaria. Gli si dice cioè:... ma, in fondo, a che serve il voto?... perché dividervi tra di voi, il merito non esiste, ecc. Se l'insegnante genera e intrattiene questa persuasione, e finché riesce ad intrattenerla, i ragazzi si esaltano un po' e dicono «sì, noi siamo una classe che fa a meno del voto». Ma appena si dimenticano di questa componente, crollano e tornano a chiedere, di solito, il voto o il giudizio. Ed è anche un po' difficile stabilire se, quando chiedono il voto, chiedono il giudizio dell'adulto oppure chiedono nel giudizio dell'adulto soltanto un mezzo per stabilire tra di loro delle gerarchie. E

questo nei casi migliori. Nei casi peggiori mi sembra trasparente che chiedono nel voto sia il giudizio dell'adulto sia anche e soprattutto uno strumento per stabilire tra di loro delle gerarchie; nei casi migliori invece rimane il dubbio sul reale movente di questa richiesta.

È certo però che la richiesta di una presa di posizione dell'adulto la quale sia anche una valutazione del loro lavoro è estremamente forte e sentita.

L'iniziativa dei ragazzi, l'iniziativa a fare delle cose, a pensare, ad organizzare, ecc., esiste e sorge con una spinta a volte notevolissima che riesce ad entusiasmare anche l'insegnante, con questa voglia di sapere, di fare, ma sorge in modo totalmente discontinuo ed irregolare. Cioè è praticamente imprevedibile, quando i ragazzi si mettono di buona voglia a fare qualcosa, per quanto durerà; infatti improvvisamente smettono e riprendono a fare il casino disordinato e caotico. È un elemento strano, e noi abbiamo tentato di capire che logica ci sia in questo, ma non ci siamo riusciti. Ogni giorno che si va in classe, insomma, non si sa se si troverà una classe in preda al casino, che rifiuta veramente ogni proposta di lavoro (tranne quei due o tre fedelissimi che si metteranno vicino all'insegnante e gli diranno: be', noi lavoriamo un po' con te, tanto gli altri giocano), o se si troverà invece una classe tutta unita, desiderosissima di fare, di impegnarsi, paziente nel lavoro e anche severa nei risultati, eccetera. Ripeto, questo è un fenomeno un po' strano.

Ci sono casi di disordine che durano due o tre giorni, ma che possono anche protrarsi per settimane o, come qualcuno ha detto durante le relazioni, anche per un anno. A me non è successo questo caso; caso naturalmente un po' logorante perché restare in una classe con individui che rifiutano ogni momento di organizzazione del loro lavoro è prostrante per l'insegnante.

Qui inserisco poche osservazioni su quelle che sono le reazioni dell'insegnante in queste situazioni.

L’insegnante si sente molto minacciato; lo stesso insegnante che vuole, che ha favorito i rapporti di tipo non autoritario, è minacciato da questi individui nel momento in cui si instaurano questi rapporti, minacciato anche seriamente, a livelli piuttosto profondi, quasi incontrollabili; e tenta poi spesso di razionalizzare questa paura in vari modi. La razionalizza dicendo: «be’, dopo tutto ho un dovere verso le famiglie di questi ragazzi, e quindi debbono fare», e così ritorna a metodi di tipo autoritario; oppure ha degli sfoghi, questi pure incontrollabili e irrazionali, di rabbia autoritaria nei confronti degli alunni. In ogni caso abbiamo osservato che nell’insegnante gioca un duplice meccanismo — e qui mi servo quindi anche di cose dette da Fachinelli, perché non ho la competenza necessaria: sono cose che in un certo senso ho vissuto in quanto insegnante ma che io propongo come contributo suo. Nel momento in cui l’insegnante si pone in rapporto con dei non adulti scattano due meccanismi: uno di identificazione con il bambino reale, nel quale egli trova se stesso come bambino e verso il quale prova una profonda simpatia in quanto oppresso e vittima degli adulti, ed un meccanismo invece che lo porta ad identificarsi con gli adulti educatori di lui come bambino, meccanismo che lo porta ad un atteggiamento repressivo verso il bambino. Io non ritengo che questo meccanismo discrimini gli insegnanti non autoritari dagli insegnanti autoritari, per il semplice motivo che il meccanismo di identificazione con il bambino, cioè l’adulto che si mette a giocare con il bambino, io l’ho trovato spessissimo anche negli insegnanti autoritari quali ad esempio certi insegnanti di educazione fisica, che sono veramente autoritari e repressivi ma che amano per momenti diventare scherzosi, fanciulloni, ecc.; questi fenomeni si trovano veramente anche tra gli insegnanti autoritari. Ritornando a quello che è il comportamento della classe, c’è una reazione altamente positiva, un effetto positivo di

rapporti non autoritari, su cui alcuni mi hanno invitato a non mitizzare ma che per me invece è sempre molto entusiasmante: e cioè il fatto che i ragazzi, gli alunni che vivono a lungo in questo tipo di rapporti, positivamente, finiscono progressivamente per non avere più paura; questo non vale in assoluto, ma è certo che la dose di paura che i ragazzi portano in sé diminuisce notevolmente. Nei più giovani questo porta a liberare capacità fantastiche, ludiche, scherzose, che portano veramente alla capacità, per esempio, di sfottere l'autorità in modo anche molto furbo, cioè non pericoloso per loro. Si dà il caso di un preside entrato in una prima media il quale, una volta uscito, ha mandato una lettera di ammonizione all'insegnante, senza però sapere perché: si sentiva preso in giro ma non sapeva come, perché niente era stato detto di insultante; tuttavia il comportamento degli alunni era stato tale che questo preside si è sentito veramente insultato e offeso, preso in giro.

Questa diminuzione della paura ha varie forme, di cui questa è la più significativa: cioè i ragazzi cominciano a riconoscere la presenza e gli effetti della paura nel loro comportamento, cioè cominciano a chiamare la paura col suo nome e non mistificano più sul proprio comportamento determinato da paura. Ricordo un ragazzo di tredici anni che, alla fine di un dibattito ha detto: «E va bene, io sono d'accordo: noi ci siamo tirati indietro da quell'azione non perché avessimo cambiato idea, l'idea l'abbiamo tenuta, soltanto che abbiamo calato le braghe per paura».

Le fonti di paura dei ragazzi sono numerose; di solito loro indicano soprattutto la famiglia, e indubbiamente la famiglia è la fonte maggiore di paura. Infatti l'instaurarsi di rapporti non autoritari crea spesso dei grossi problemi fra i ragazzi e la loro famiglia. Venendo a cadere un modello di rapporto con l'adulto investito di autorità, in quanto il rapporto con l'insegnante non è più sotto

questa luce, c'è una reazione immediata anche nei rapporti con gli altri adulti e in particolare con la famiglia. E questo crea dei grossi problemi tra i ragazzi e i loro genitori.

In generale, gli inconvenienti cui vanno incontro gli alunni in situazioni non autoritarie sono numerosi. Io ho elencato questi, come maggiori:

Primo, essi si trovano a fare scuola in un modo che non corrisponde minimamente all'idea già fatta che hanno circa cosa sia la scuola. A casa, gli altri insegnanti, i genitori gli dànno una certa idea di che cosa sia la scuola (idea che loro stessi hanno già da precedenti esperienze scolastiche), e lì si trovano a fare una cosa che non somiglia a questa idea: e questo genera in loro non poca angoscia. Cioè hanno l'impressione di non star facendo scuola, e questo li preoccupa. Infatti nella registrazione del «processo» che abbiamo ascoltato ieri (cfr. parte terza), i ragazzini continuano a parlare della grammatica e del programma. La grammatica e il programma sono spesso i due elementi di angoscia ritornante: «non stiamo svolgendo il programma». Questo è un primo elemento.

Secondo elemento è la caduta di un certo modello di rapporto con gli adulti, in cui l'adulto è inteso come colui che ha autorità e potere. Caduto questo modello dentro la scuola, gli alunni sono messi in difficoltà, secondo me, riguardo una generale rappresentazione della realtà.

Infine hanno la difficoltà di trovarsi nella scuola in situazioni in cui altri insegnanti mantengono i rapporti autoritari, per cui essi passano, nello spazio di un'ora, da un rapporto di un certo tipo ad un altro del tutto diverso. Questo fatto spiega i non pochi casi di alunni o classi che esplicitamente rifiutano di accedere a un diverso tipo di rapporti con il loro insegnante e che chiedono il ritorno ai rapporti di tipo tradizionale. Ci sono esempi di resistenze anche fortissime di intere classi le quali non vogliono assolutamente modificare il rapporto con

l’insegnante, vogliono che tale rapporto rimanga impostato nei modi tradizionali.

La spiegazione che noi abbiamo cercato di dare di tale reazione è la seguente. Dentro la scuola l’alunno vede questo insegnante non autoritario più come una non realtà, una non presenza, perché dentro la scuola il posto dell’insegnante è essenzialmente già pensato come dotato di un certo potere, di una certa autorità, di certe capacità, della potestà di usare misure coercitive, voti, ecc. Nel momento in cui l’insegnante non accede a questi metodi e mezzi, per il ragazzo diventa leggermente irreale, cioè tende a diventare una non-presenza. E questo fatto genera ansia e un certo disagio, una certa difficoltà; cioè questo adulto non sembra veramente un adulto, anzi non sembra neanche veramente molto reale. Un tentativo per neutralizzare, cioè per contrastare questo effetto, questo fenomeno potrebbe essere compiuto nella classe stessa, riprendendosi la realtà così come gli alunni gli indicano di prendersela. E guardate che le indicazioni di solito sono molto arretrate: cioè che punisca, che sospenda, che dia brutti voti, che tenga la classe in silenzio e così via. O ci si orienta in questo modo, oppure si segue l’altra via, e tra l’altro l’indicazione anche politica che viene da questo tipo di esperienze è in questo senso: bisogna ritrovare il rapporto con gli alunni anche fuori dalla scuola. Finché si rimane nell’istituzione scolastica, il posto e la funzione pensati per l’insegnante, una volta non riempiti, in un certo senso rendono insoddisfacente per gli alunni il rapporto con questo adulto. Veramente insoddisfacente: un autoritarismo moderato e illuminato per loro sarebbe veramente più soddisfacente, questo secondo me è fuori dubbio.

Quindi questa specie di limite, questo qualcosa che gli manca, questa insoddisfazione che hanno nei rapporti con questo adulto, possono essere compensati - e in modo non fittizio, non mistificato — solo da rapporti che si

vengano a stabilire fuori dell'ambito scolastico. In questo modo cioè si viene a rompere quello che è l'esclusivismo dell'istituzione scolastica: cioè gli alunni e gli insegnanti non accettano che l'unico luogo del loro incontro sia la scuola, ma vogliono che sia anche il contesto sociale.

In questo senso, del resto, l'insegnante è spinto anche per altre ragioni più direttamente politiche. E cioè l'insegnante che apre una situazione nuova nella scuola, quasi sempre è costretto - e comunque è. importante che lo faccia — a spiegare il proprio operato anche all'esterno. E nel contesto sociale sarà proprio con i suoi alunni che potrà meglio evidenziare il senso politico della sua diversa collocazione nell'istituzione scolastica. Ripeto: è una necessità immediatamente politica una presenza fuori della scuola, ma lo è anche sul piano dei rapporti con gli alunni, i quali non sono soddisfatti di quello che è questa figura di insegnante - e secondo me è giusto che non lo siano, è normale che non siano soddisfatti. Sono abbastanza d'accordo con quelli che dicono: tolto l'aspetto autoritario, non togliamo però anche l'adulto, di cui i ragazzi hanno bisogno. È vero. Ma sono anche persuasa, in base all'esperienza fin qui condotta, che i ragazzi cercano nell'insegnante proprio l'adulto con autorità, magari più razionale, magari più comprensivo, magari più paterno o materno del padre o della madre, ma resistono veramente alla rottura di uno schema che trovano in tutta la struttura sociale: cioè la presenza dell'adulto dotato di autorità da cui loro devono dipendere e da cui sono anche minacciati. Ma in un certo senso questo adulto per essi è pur sempre un termine di riferimento. Cioè è naturale che in loro si crei questa angoscia ed è giusto quindi che a questa carenza risponda una presenza fuori dall'istituzione scolastica, che finalmente accentui quel processo per distruggere il limite, fin qui rigorosamente mantenuto, fra la scuola e l'esterno della scuola.

Marisa Lupo.

L’anno scorso ho insegnato in una scuola media alla Barona; la Barona è una zona prevalentemente operaia con consistenti gruppi di immigrati, recentemente sono stati costruiti alcuni quartieri residenziali.

Insegnavo lettere in una seconda e in una terza media.

Nel primo trimestre adottai il sistema di decidere con i ragazzi gli argomenti da studiare, di dare i voti collettivamente, di non dare punizioni di nessun genere benché, talvolta, le minacciassi. La classe reagì con un disagio iniziale a cui seguì un periodo di soddisfazione e di partecipazione attiva da cui restarono esclusi due ragazzi con disturbi del carattere, credo, piuttosto accentuati.

Inversamente proporzionale alla soddisfazione dei ragazzi cresceva il mio disagio per quel «responsabilizzarli» alla scuola con la concessione di un illusorio potere di decisione.

In particolare le contraddizioni erano evidenti sul voto e sulla disciplina.

Nel dare i voti collettivamente i ragazzi scoprivano che i criteri di giudizio da tener presenti erano così numerosi da rendere priva di senso ogni valutazione secondo i criteri tradizionali; scoprivano quindi l’origine classista del voto.

Per la disciplina, il discorso della motivazione portava direttamente a quello dei contenuti e quindi veniva fuori ancora una volta il carattere classista della scuola.

A questo punto cominciai a frequentare il Movimento insegnanti medi dove, alla fine del primo trimestre, era stata lanciata la proposta di dequalificare il voto.

Non dequalificai il voto alla fine del primo trimestre; ma all’inizio del secondo trimestre assunsi in classe quelle che sembravano le regole dell’insegnante non autoritario: niente voti, niente punizioni, niente continuità, in qualche modo imposta, del lavoro in classe.

Il cambiamento fu preceduto da una lunga spiegazione teorica sulla scuola di classe e sui motivi per cui avevo deciso di seguire un metodo antiautoritario.

Mi sembra ora di poter individuare nell'assoluto bisogno di questa spiegazione iniziale, di questa ripresentazione di me stessa, un segno della mia ambigua motivazione personale: sapevo di non essere né antiautoritaria, né pronta alla lotta contro l'autorità esterna e ciò mi procurava un'ansia che potevo calmare solo con lunghe spiegazioni rivolte non tanto ai ragazzi quanto a me stessa.

La classe reagì scatenandosi in un rifiuto collettivo di ogni regola e di ogni forma di attività; successivamente un gruppetto formato dai ragazzi che in precedenza avevano i risultati migliori, tentò di egemonizzare la classe impegnandola in un lavoro di inchiesta sul quartiere, ma non ottenne alcun risultato.

Le discussioni per esaminare quanto avveniva in classe finivano sempre in una grande confusione: alcuni partecipavano, molti assistevano passivamente, pochi disturbavano attivamente; io pretendevo che i ragazzi impostassero e discutessero il problema nei termini che un adulto ritiene logici e chiari; infatti, personalmente avevo bisogno di vedere che la classe faceva qualcosa, otteneva qualche risultato, e poiché non volevo che lo raggiungesse nell'azione, restavano solo le discussioni sulle «idee»; volevo che diventassero tutti dei piccoli teorici.

Non sapevo dare sbocchi di azione alla classe perché non sapevo affrontare apertamente l'autorità, ma non potevo ammetterlo perché ufficialmente ero in un gruppo che lottava contro l'autorità; ciò che il gruppo proponeva era «politico» e in quanto tale doveva essere fatto, io non avevo la capacità di mettere a confronto ciò che mi si proponeva con ciò che ero realmente in grado di fare e con quelle che erano le mie motivazioni all'azione e rinunciavo anche ad obbiettivi più limitati di azione miei e

della classe contro l'autorità scolastica, in quanto «riformisti ed integrabili».

In breve la classe manifestò una violenta aggressività contro di me; dopo aver preso, se pur sommariamente, coscienza di come la scuola li rovinava, si trovavano impotenti ad agire e mi punivano per averli messi in una situazione intollerabile.

Il resto dell'anno si trascinò malamente senza sostanziali cambiamenti da parte dei ragazzi mentre io, nell'ultimo periodo, abbandonai ogni tentativo di controllare la situazione e di mantenere un comportamento almeno formalmente coerente.

A questo punto è inevitabile chiedersi «perché costei ha voluto essere antiautoritaria se non lo era, perché si è cacciata in un pasticcio del genere?»

Dopo due anni di insegnamento, mi era impossibile continuare a fare scuola nel modo abituale; quando, con l'appoggio del gruppo, riuscii a ricondurre il mio disagio personale a motivi politici, mi sembrò di aver trovato una via d'uscita.

Non mi accorsi:

I. Che non potevo essere «antiautoritaria» solo perché volevo esserlo o perché avevo capito che era giusto esserlo.

2. Che il bisogno di essere accettata e sostenuta da un gruppo era così forte da impedirmi di dare una valutazione critica di ciò che veniva proposto e fatto dal gruppo.

Molto lentamente e faticosamente riuscii a distinguere i motivi obbiettivi, politici, dai bisogni più personali che mi avevano portato a certe scelte. La mia esperienza mi sembra indicativa della confusione che si crea a livello soggettivo quando i bisogni personali non vengono riconosciuti come tali, ma vengono proiettati sulla realtà esterna. Mi sembra anche indicativa del rischio, quando si appartiene ad un gruppo, di credere di aver già personalmente acquisito quanto il gruppo collettivamente propone.

Giancarlo Majorino.

Dal 1968 i giovani hanno portato uno specchio davanti la scuola e davanti ciascuno; e hanno cominciato ad imprecare, a ridere, ad accusare. Imprecazioni, risate, accuse sono state, in un primissimo tempo, e in generale, avvertite come impertinenza e punite; poi, nella crescente difficoltà di punirle, ritorte; a volte, snobbate. Ma lo specchio era lì, lo specchio è lì. Romperlo, come qualcuno ha tentato di fare, o fatto, non serve: ne portano altri. In breve: siamo stati costretti a riconsiderare il nostro lavoro, e non come una tranquilla e disciplinata attività con inizio e fine nel mistero, ma come un'attività fra le altre, ben riconducibile, quindi, al mistero chiaro della società tardocapitalistica.

Tale acquisto di conoscenza rimane però puramente teorico se non avviene con il corpo intero e nella pratica: di qui la necessità, affaticante, di fare i conti davvero con se stessi, cogli altri, coll'intero brodo della realtà. E di qui, forse, l'utilità persino di osservazioni come quelle sotto, immediate, slegate, dal vivo...

L'Assemblea, per esempio, 'sto nuovo luogo scolastico...

Dal palco o cattedre riunite i rappresentanti dei vari gruppi politici del liceo si alternano parlando. Noi professori stiamo perlopiù in corridoio, né presenti né assenti. Soltanto qualche dichiarato alleato o nemico, la schiena contro i tendaggi delle porte, ascolta, cercando anche — è umano, sapendosi osservato — di conformare volto e atteggiamenti alla propria opinione politica. I più si raccolgono intorno ad autorità, corolla al Preside o al Vicepreside o a qualche Membro del Consiglio della

Presidenza o alla Segretaria, se discesa, o alla Bibliotecaria o al Bidello della Presidenza, recitando attenzione, con subocchiate ratte all'orologio. I meno dipendenti o più vanitosi si contendono gli allievi sperduti, attirandoli con frufrù di dita o risolini, cercando di formarsi piccoli recinti di utenti spiritosi nel commentare i discorsi del palco. Effettivamente di là piovono genericità; e non vaghe: perentorie. Chi non urla e non incarna decisione, difficilmente lega con i seduti. E legare significa mettere in evidenza, in una calda ed emozionante evidenza, unità e somiglianza. Se chi parla è uno dei capi, tutti i suoi gli urlano solidarietà; così come tutti i non appartenenti a quel gruppo, qualunque concetto svolga, gli gridano no. I moderati salgono malvolentieri ad esporre le loro posizioni di giovani già anziani, anche perché lassù occorre essere categorici, risoluti (ma anche per una ben più seria ragione: che hanno poco o nulla da proporre: ripetere il papà dei doveri o il cugino ottimo venditore non attira più).

È invece da notare che parecchi ubbidienti (domani: maggioranza silenziosa) abitano le aule giocando a carte o nei banchi, sotto qualche insegnante incaponito, per un tema tipo «mentre giù si chiacchiera, qui si lavora», «se avanzo, seguitemi», ecc.

I capi, comunque, contano parecchio: è questo uno degli aspetti più sconcertanti e meno facilmente digeribili: non a caso la nostra generazione è allergica al podio tonante e le discussioni su Stalin furono e sono una delle cause di attrito cogli studenti della mia parte.

Si abbandonano con gioia al lavoro assembleare; vi ritrovano completezza, cariche di energia, pulizia manicheista: tra loro e con i capi, figure di raccordo e ridistribuzione. Ma questi spesso neppure li ascoltano; benché a volte rispettosi formalmente, sembrano aver già tutto deciso, magari con altri, dall'esterno, la soluzione già in tasca (groviglio delicato: se è giusto che le situazioni siano collocate in contesti più estesi, altrettanto necessario

mi pare che sorgano e si sviluppino dai singoli luoghi di lavoro e di lotta e non viceversa: problema noto).

Non ne possiamo più della separazione, dell'intimismo, della spiritualità inneggiata e del sopruso effettivo. Va be', ma non è facile, spezzare in due, così (io, allarmato anche da certe violenze). Ma la realtà è già spezzata in due. Sì, ma è complessa. Il problema, signor insegnante, non è che ciascuno capisca di più, ma che tutti lottino uniti. Uniti a priori? Facendo un'analisi collettiva della situazione. (Tre, quattro): il problema è lottare, poi si vedrà. Ma, se ciascuno non afferra a fondo... Serve più uno scontro colla polizia che cento libri. Vanno, perché hanno da fare. Io continuo nella testa, poi nella stanza da solo, tirando su il mio solito teatro di burattini, dove alla fine vinco sempre io: comunque, senza tutto il corpo, non vengo: ho guadagnato, con gran fatica, una certa capacità d'autorientarmi e d'autoconoscermi: non sono più capace di frazionarmi, cuore per la rivoluzione, pancia per mangiar bene, scritti di sinistra e vita borghese... Tra le poesie che sto raccogliendo, una intitolata *Il passaggio alla maturità* può forse dir qualcosa:

> Ricavano piacere progettando,
> stando insieme? diffidano di sé?
> Dipendevamo, con solinghi sogni
> scremati da possibili evenienze...
> da cui queste interiori consistenze?
>
> Le possibilità, allora? ragazze
> chiuse o schiuse, azzurrate:
> ronzanti attese collegavano ecc.
> Il presente caotico ci pare
> - dense pecore nel pelo tremanti.
>
> Fronteggiano, ma come incolonnati:
> dipendono?
> o siamo noi, da eccesso
> di trecce, di legami, di comandi,
> d'inganni, ossessionati?
>
> La loro forza, che rifiuta l'io,

è debolezza al nostro vecchio sguardo.

Malgrado ciò, nel turbine intenso e nuovo di queste riunioni collettive - oltre l'Assemblea, i controcorsi e i gruppi di studio -, nelle rivoglie di lotta politica e amore con giustizia, mi ritrovo (definendomi, nei momenti allegri: statua che respira); e riesce sempre più antipatica l'idea del tesoro interno, della riserva personale spirituale cintata corazzata alias anima. Tantopiù sapendola partecipe dell'Anima del Mondo od Ideologia Borghese. E il ritorno, dall'Assemblea alle aule, dalla collettività vivente alle prefissate compagini, è squallido: pare di avere preso aria e tornare in galera. Nelle stanze chiuse, ciascuno al posto dato; registri pronti; mansioni fisse; lezioni; orari; disciplina. Senso di umiliazione e regressione dalla scuola del futuro a quella della preistoria. Ma non a caso la scuola del presente è scuola del futuro soltanto a strappi: non può certo mutare di per sé: tirandosi su, Munchausen, per i capelli.

Nella bulboculare Sala Professori,
alto ristretto cerchio d'esecutori,
palpitazioni da scarso stipendio
e culto di cultura comuni al ceto medio.
Una garbata critica, il silenzio,
toni dubitativi, riguardo alle signore,
consueti semischerzi d'origine goliarda
adeguano la marmellata al vaso.
Fuori, lontano, studenti vocianti;
in presidenza il Sergente, turbato
dalle carenze dell'Autorità;
colleghi che non sanno più che fare
lungo le porte come turisti o naufraghi.
Noi, quasi nella tonda saletta dei comandi:
invisibili gradi sembrano fregiare,
caricando responsabilità, i nostri abiti.
Ma pittori moderni, non a caso,
dipingono abiti, abiti privi di testa,
incolonnati e come in solenne attesa.
Discutiamo, appunto, con leggerezza,
sognandoci isole di ragione nel caos;
confermandoci bolle di sapone.

Uscendo rispondiamo: niente, ai ragazzi;
i più codini aggiungendo: cari ragazzi.
Ricomincia la guerra tra i combattenti
- e Io che sono labbra? Io che sono denti?
Io che sono vecchio? Io che son fanciullo?
Io che resisto? Io? Io? Io?

3. I burocrati in azione

Giovanna Corradini.

Io sono un’insegnante di scuola materna; quest’anno ho cominciato con tre ore in un asilo alla Comasina. Faccio l’orario dalle nove alle dodici. Nei primi tempi mancava un’insegnante e per tre mesi l’ho sostituita in una classe. Ho cercato di applicare qualche cosa di nuovo, perlomeno rispetto alle cose che avvengono la mattina: per esempio non portare tutti in fila i bambini al gabinetto, alle nove e mezzo, mentre loro arrivano alle nove, oppure non imporre in classe i giochi, poi non sgridarli, lasciarli un po’ liberi di fare quello che vogliono. Un giorno la direttrice è entrata in classe mentre i bambini stavano giocando agli indiani, si rincorrevano per la classe; alcuni di loro saltavano su dei banchi, su dei tavoli che poi sarebbero serviti per mangiare. D’altronde lo spazio è poco e d’inverno devono restare in classe a giocare. La direttrice è entrata e ha detto che i bambini erano troppo turbolenti, che facevano troppo baccano, che disturbavano cantando a squarciagola un altro gruppetto che stava disegnando e che non sentiva per nulla questo problema.

Dopo quella volta mi ha tolto dalla classe dicendo che io non sapevo tenere la disciplina e mi ha messo a dipingere armadietti e giochi vecchi che erano tutti in disordine; passavo le mie mattine con i barattoli di colore, così fino a poco tempo fa. Poi ha deciso di mandarmi a turno ogni settimana nelle classi delle altre insegnanti per vedere un po’ che cosa facevano; perché ha detto che forse non ero al corrente dei metodi che si applicano nella scuola materna e

che non ero ancora capace di metterli in pratica. Mi ha dato in mano un quaderno, da una parte dovevo segnare cosa faceva l'insegnante e dall'altra scrivere le mie critiche. Alcune mattine lei è entrata in classe e voleva che io facessi una conversazione o un gioco con i bambini. Lei aveva un foglio che si chiama verbale di visita e scriveva le sue critiche e i suoi commenti. Io ho fatto una conversazione, un gioco e alcuni esercizi di ritmica con dei bambini che non avevo mai conosciuto, perché in quella classe non ero mai stata. I bambini hanno sentito che ero meno autoritaria delle altre insegnanti, erano molto più liberi e naturalmente ne approfittavano, facendo esattamente quello che volevano. Dopo di che lei mi ha fatto vedere questi verbali ed è saltato fuori, appunto, che io non so tenere i bambini, che non ho capito a cosa servano la conversazione, il gioco e tutte queste altre tecniche da loro adottate. Conversando con me, lei si è accorta di non riuscire a convincermi dei suoi punti di vista e mi ha dato due fogli su cui era scritto: «Risponda per cortesia tenendo presente che le domande da me proposte riguardano il lavoro delle educatrici preposte al doposcuola e pertanto potrebbero esserle utili per il piano di lavoro per il prossimo anno».

Sono tre temi:

«*La conversazione:*

- qual è lo scopo della conversazione?
- quando ritiene utile la conversazione?
- perché è utile la conversazione?

Il gioco:

- come intende lei il gioco nella scuola materna?
- quali giochi ritiene utili per i bambini di quattro o cinque anni e perché?
- come organizzerebbe un gioco di sua scelta? ne descriva per sommi capi la procedura.
- chi è o dovrebbe essere il leader del gioco?

- dal gioco libero dei bambini cosa può dedurre l’insegnante?
- perché si attua ancora il gioco collettivo guidato dall’insegnante?

Ritmica:
- a che serve la ritmica?
- indichi alcuni esercizi ritmici che lei conosce
- con quali mezzi o strumenti si possono far esprimere i movimenti ritmici?
- cosa bisogna curare in particolare?
- conosce qualche gioco ritmico e quale?»

Poi siamo passate ad un altro gruppo di domande:

«Ho letto attentamente il suo piano di lavoro di gennaio, nonché le note biopsichiche dei bambini e pertanto vorrei che rispondesse a queste domande:
- perché in gennaio ha preparato il piano di lavoro?
- intendeva seguirlo o no?

Abbastanza buoni i giudizi sui bambini e le note biopsichiche.
- ritiene sia utile la loro stesura e perché?
- ritiene necessaria la stesura di un piano di lavoro e perché?
- ritiene che la scuola materna educhi il bambino?
- cosa avrebbe da suggerire di nuovo e di attuabile soprattutto affinché il bambino riceva una adeguata formazione?

Tenga presente che le scuole materne comunali sono costituite da quaranta bambini per classe. Stenda una breve premessa a quello che potrebbe essere il suo piano educativo. Per premessa intendo quali sarebbero le sue tecniche o metodi pratici che dir si voglia ai fini educativi che lei si prefigge di raggiungere, sempre tenendo presenti quaranta bambini».

Poi mi ha detto: «Le faccio scrivere queste domande perché bisogna fare la nota di qualifica e se io tenessi presenti soltanto i tre mesi che ha passato in classe con i bambini, sa, povera nota di qualifica!» A questo punto ho deciso di rifiutarmi, perché gli esami li ho già superati e sono stata promossa. Altri temi di pedagogia non vedo la necessità di farli, quando lei non accetta il dialogo e io sono obbligata a fare a mo' di intervista queste cose che servono soltanto a lei e anzi soltanto per sentirsi dire che è la direttrice.

Misa Gelmetti Banfi.

Ho lavorato nella scuola media di Vaprio d'Adda per l'intero anno scolastico 1968-69 e per i primi tre mesi del 1969-70. I ragazzi delle due classi maschili affidatemi per l'insegnamento di italiano storia e geografia provenivano da famiglie per la maggior parte operaie, alcuni avevano genitori contadini e pochissimi proprietari di negozi o piccole officine. Dal primo giorno il mio lavoro è consistito nel vivere insieme ai ragazzi la vita della scuola cercando il più possibile di colmare il vuoto che esiste tra essa e la vita extrascolastica, cioè sociale e familiare. Ai giorni in cui seguivamo il normale orario applicandoci allo studio mediante libri di testo, alternavamo altrettanto tempo che occupavamo nei modi più svariati: lettura e commento di giornali quotidiani, lavori di gruppo sotto forma di cartelloni con immagini e testi creati dagli allievi su argomenti di attualità nella vita del paese o su temi generali quali il lavoro contadino e quello operaio, scuola e famiglia, natura, città e campagna, ecc., ma soprattutto discussioni sviluppate da una qualsiasi affermazione o

notizia portata da uno dei ragazzi. A poco a poco attraverso questa parte del lavoro che spontaneamente e necessariamente lasciava sempre meno spazio alla parte puramente nozionistica, gli interessi dei singoli alunni si amalgamavano per creare un senso abbastanza vivo del «lavorare insieme» e del vivere in comune una esperienza, quella della scuola.

Verso la metà dell'anno scolastico l'interesse più vivo e il centro di lavori e discussioni era la scuola con le sue strutture, i suoi programmi, le sue limitazioni. Press'a poco in questo periodo cominciarono i rapporti con il capo dell'istituto, che fino allora non si era mai occupato né preoccupato delle mie classi.

Un insegnante requisì un libro di immagini sulla, Rivoluzione russa da me prestato a un ragazzo della prima classe e lo consegnò al preside. Questi mi convocò immediatamente e mi avvertì che la mia inesperienza e il mio entusiasmo potevano portarmi a grossi errori e a danneggiare spiritualmente i miei allievi; disse inoltre che non capiva che bisogno ci fosse di trattare un argomento (Rivoluzione russa) da svolgere secondo i programmi ministeriali in terza media. Aggiunse che era meglio io limitassi il mio lavoro ai programmi che d'altronde mi avrebbero grandemente aiutata nel farmi una valida esperienza didattica.

Il giorno dopo il preside veniva nella mia classe, una prima, per una ispezione, durante però l'ora di matematica. Alla fine della mattina fui di nuovo convocata e mi fu chiesto se avessi fatto comporre io ai ragazzi un certo cartellone appeso alla porta interna dell'aula. In esso i ragazzi avevano voluto confrontare i metodi disciplinari nella scuola ai tempi dei genitori (i dati erano stati raccolti mediante intervista a casa) con quelli di una scuola dell'antico Egitto (tratti da un testo inserito nel loro libro di storia). Mi disse il preside che, sempre considerando la mia inesperienza e il mio entusiasmo, si era astenuto

dal mandarmi un’ammonizione ufficiale scritta, ma che comunque era mio dovere attenermi scrupolosamente ai programmi, senza deviare con inutili sperimentazioni e contenuti inadatti all’età dei ragazzi. Dal momento che il fatto più importante di questa classe era la sincerità assoluta nei rapporti tra insegnante e ragazzi, ma soprattutto la decisione comune di scambiarci sempre ogni esperienza di vita scolastica, decisi che dovevo riferire agli allievi dei miei colloqui col preside e delle conseguenze che loro dovevano subire (il cartellone, mi era stato ordinato, doveva essere naturalmente tolto). La reazione di tutti i ragazzi fu la decisione di parlare al preside e di chiedere il perché della censura al giornale murale. Si votò per una lettera in cui si invitava il preside a venire nella nostra classe a «spiegarci la cosa».

Il preside venne dopo sette-otto giorni e senza aspettare che i ragazzi ponessero domande, li assalì letteralmente dicendo che il loro dovere era studiare ciò che stava nei libri di testo e diventare maturi; poi avrebbero potuto discutere e criticare tante cose che ora non erano in grado di giudicare. Il linguaggio usato dal preside fu piuttosto oscuro ai ragazzi che, delusi e intimiditi, si rifiutarono quindi di porre domande o di ribellarsi, come avevano progettato.

Da allora comunque ricevemmo l’ordine di sottoporre ogni lavoro alla visione della presidenza. I ragazzi, che non capivano la necessità di una censura al «lavoro scolastico», si assoggettarono a fatica a questa prassi. E notai un fatto dopo questo episodio: la classe si divise nettamente in due parti: coloro che nella preparazione di ogni lavoro si autocensuravano in partenza per l’orgoglio o la paura di essere censurati poi dall’alto, cosicché la loro partecipazione era alquanto frenata e insincera, e quelli che potenziarono il loro spirito polemico e il desiderio di ribellione, gettandosi con foga esagerata nel

lavoro e esprimendo le loro idee durante le discussioni con altrettanta forzatura e insincerità che i primi.

Affrontammo il problema di questa insincerità in una discussione durata tre ore soltanto verso la fine dell'anno scolastico; i ragazzi ammisero di sentirsi spinti a ribellarsi o tacendo le loro idee o esprimendole con esagerazione per sottrarsi all'ingerenza autoritaria del preside nella nostra vita di classe.

Il risultato fu importante nel senso che: 1) la discussione aperta liberò un poco i' ragazzi attraverso l'analisi delle proprie posizioni dal sentimento sorto in loro dalla prima ispezione: la paura; 2)1 ragazzi si accorsero del valore e della utilità della discussione assembleare come mezzo decisivo per procedere nel lavoro comune. Decidemmo quindi di fissare come momento più importante, al di sopra del giornale murale più o meno censurabile volta per volta, l'assemblea settimanale, il cui ordine del giorno venne diviso in due parti: preparazione e programmazione del lavoro e discussione su problemi generali riguardanti la scuola o su fatti avvenuti in classe durante la settimana.

All'assemblea i ragazzi erano arrivati da soli, per la necessità di coordinare e dominare fatti e situazioni, di cui ormai si sentivano responsabili, e che non volevano rimanessero influenzati e diretti esclusivamente da preside e insegnanti.

A questo punto di maturazione ritrovai l'esigenza dei ragazzi a riunirsi per riflessioni e decisioni, quando nell'ottobre del '69 fui provvisoriamente riassegnata alla sede di Vaprio. Fin dai primi giorni osservai che in ogni assemblea le decisioni che l'anno prima si prendevano a maggioranza e quasi sempre su proposta dell'insegnante, venivano ora prese con prassi diversa: le proposte venivano fatte molto più spesso dai ragazzi che da me e la votazione non prevedeva una maggioranza vincente; da soli decisero di far valere tutte le proposte, anche se votate da tre o quattro persone. (Una volta capitò

per esempio che tre ragazzi non volendo eseguire un certo lavoro di ricerca, rimasero in silenzio in un angolo della classe, ricopiando esercizi di matematica o leggendo qualcosa che evidentemente li interessava di più. E questo su approvazione di tutti).

La proposta principale di ottobre fu di trasformare il giornale murale in un vero e proprio «organo ufficiale» della vita di classe. Il preside acconsentì, premettendo che ogni articolo doveva essere preso da lui in visione, prima di essere ciclostilato.

Intanto l'atmosfera dell'«autunno caldo» influenzava naturalmente i ragazzi, che riempivano il tempo assembleare a discutere con emozione dei problemi in cui le loro famiglie erano per la maggioranza coinvolte in quei giorni. Alla vigilia dello sciopero generale per la casa del 19 novembre i ragazzi mi chiesero se io intendessi aderire allo sciopero ed io risposi semplicemente di sì. Il giorno 20 non avevo scuola. Il 21 alle ore otto fui convocata in presidenza prima di entrare in aula e trovai il preside molto agitato. Mi spiegò che i ragazzi delle mie classi il giorno 19 si erano rifiutati di varcare la soglia della scuola, pur essendo tutti presenti, per solidarietà con i loro genitori che stavano scioperando e si erano seduti in strada davanti al cancello dell'edificio scolastico gridando in cadenza «sciopero! sciopero!» Egli era sceso a pregarli di tornare in classe poiché lui era responsabile per loro di fronte ai genitori, e uno dei ragazzi di prima classe aveva risposto che erano seduti su terreno extrascolastico e quindi erano ancora sotto la responsabilità delle famiglie, che, del resto, non avevano niente in contrario a che loro quel giorno non andassero a scuola. Verso le 10 il preside era stato costretto a chiudere la scuola anche per la mancanza di molti professori. Detto ciò, mi accusò di aver sobillato la classe il giorno 18 e mi disse che avevo quindi infranto una legge del codice scolastico in cui è scritto che in caso di sciopero gli insegnanti debbono

svolgere azione preventiva presso allievi e famiglie presentando i pericoli in cui i ragazzi possono incorrere in tali occasioni (legge SM 16 gennaio ’67). Se non fosse stato per la sua comprensione e per la sua generosità, io sarei incorsa per questo fatto in gravi sanzioni disciplinari da parte del provveditorato. Mi congedò senza lasciarmi praticamente aprire bocca. Quando andai in classe, i ragazzi sapevano già del mio colloquio in presidenza; infatti mi raccontarono che il giorno 20, riprese regolarmente le lezioni, il preside era entrato nella classe, li aveva fatti stare in piedi mezz’ora rimproverandoli aspramente e dicendo loro alla fine che la sottoscritta avrebbe avuto a che fare con lui.

Dopo questo episodio alcuni ragazzi trattarono in lungo e in largo questo fatto per farne articoli di fondo per il loro giornale, ma intanto riemerse tra molti di loro quella stessa paura dell’anno prima e l’assemblea alla fine di novembre volle scartare il tema «sciopero della classe seconda A» perché tanto il preside avrebbe «stracciato tutto» (essendo io membro normale dell’assemblea rimasi parte di una piccolissima minoranza contraria a questa decisione).

Quando si trattò ai primi di dicembre di sottoporre alla visione del preside i vari articoli, gli argomenti di base erano: moderate critiche ad insegnanti e programmi, rapporti scuola-lavoro, l’amicizia, lo sport, ecc. Uno solo era stato approvato con qualche perplessità dai redattori-capi, che intuivano, senza riuscire a spiegarmelo a parole (precise), una probabile censura dall’alto. L’articolo trattava con pochissime frasi la storia della formazione della nostra assemblea di classe, la sua utilità e la necessità di diffonderla nella scuola intera. Questo articolo naturalmente non passò al ciclostile, su severo ordine del preside. A questo punto il primo giornale da me ciclostilato a Milano era solo da consegnare ai ragazzi, quando un mattino, mentre stavo per entrare in classe, fui avvisata che era arrivato l’incaricato per l’anno ’69-70 e pertanto

io dovevo considerarmi libera, in attesa delia mia nomina altrove.

Dovetti perciò consegnare le cinquanta copie del giornale di pomeriggio, fuori scuola, ai ragazzi della mia classe. Dopo una settimana uno di loro mi telefonò costernato dicendo che il signor preside aveva sequestrato tutte le copie in eccedenza al numero degli alunni (ventitré), avvisandoli che era proibito dare, anche se gratis, il giornale nella scuola o nel paese, comunque fuori di classe.

Così è stato bruscamente interrotto, e probabilmente rovinato o comunque privato di senso, il lavoro cominciato da me con questi ragazzi. Mi angoscia ora, dopo questa esperienza, l'idea che oltre ai continui ostacoli posti dall'autorità e dalla burocrazia scolastica, la mancanza di stabilità per un certo numero di anni contribuisca a fare del lavoro dell'insegnante un servizio agli altri provvisorio e non incisivo, quindi senza alcun valore.

Paderno Dugnano 20 maggio 1970

Oggetto: richiamo al prof. [...]
perché usi i libri di testo in classe.
Al Sig. Prof. [...]

La invito a servirsi dei testi scolastici per la spiegazione del programma ministeriale nelle sue classi, affinché gli alunni possano prepararsi sui testi in adozione.

Poiché ella ha affermato nella seduta del Collegio dei Professori, riunitosi oggi per la scelta dei libri di testo, che non usa i testi scolastici in classe, la richiamo al suo preciso dovere di servirsi dei testi in adozione nella scuola e a seguire i programmi ministeriali.

LA PRESIDE (prof.ssa [...])

SCUOLA MEDIA STATALE «A. MANZONI»
Vimercate 30 maggio 1969

Oggetto: Contestazione di addebito.
Alla prof.ssa [...]

A norma dell'art. 20 della legge 19 marzo 1955, n. 160, Le contesto il seguente addebito:

«Non avendo ricevuto dal Capo Istituto l'autorizzazione, di cui all'art. 61 del R. D. 30 aprile 1924, n. 965, a impartire lezioni straordinarie alle proprie alunne nella Scuola, la S. V. ha dato, nel corrente mese di maggio, alcune lezioni di storia a un gruppo di alunne nella sede della locale Biblioteca Civica e una lezione di "storia

dell’arte " a quasi tutta la classe nell’abitazione privata di un’alunna».

La S. V. ha facoltà di presentare le Sue giustificazioni entro martedì 3 giugno p.v.

IL PRESIDE (prof. […])

SCUOLA MEDIA STATALE II
Paderno Dugnano 4 giugno 1969

Alla Sig.ra prof. […]

Prego rivedere gli elaborati di italiano, effettuati il g. 11 aprile, l'8 e il 23 maggio, perché non corretti con la necessaria cura.

Prego *modificare tanto il giudizio quanto il voto,* e ponga le correzioni con matita rossa e blu e non a matita nera.

Classifichi anche gli elaborati di analisi grammaticale, logica e del periodo; trascriva i voti sul Registro.

Durante la mia ispezione effettuata il g. 3 c.m. nella classe II A, gli alunni da Lei interrogati in storia non hanno dimostrato di possedere la materia e di esprimersi con precisione tale da meritare la sufficienza.

L’ammonisco poi a non prendere mai più l’iniziativa di far partecipare alle sue lezioni alunni di altre scuole senza aver prima interpellato la Preside.

LA PRESIDE (prof. […])

SCUOLA MEDIA STATALE «COSTANZA TROTTI ARCONATI»
Milano 7 gennaio 1969

Oggetto: Ammonizione.
Alla Prof.ssa […]

Durante il periodo del 1° trimestre ho riscontrato che:

- invece di dedicarsi al già difficile compito di svolgere i programmi della scuola media, si è profusa a parlare spesso della «contestazione» esaltando il movimento studentesco.
- Col pretesto della libertà d'insegnamento, invece di trarre le letture dai testi scolastici adottati, si è servita di libri suoi (antologie delle scuole superiori o altri libri) di cui ha letto molte pagine che le alunne avrebbero dovuto assimilare solo all'ascolto.

Ha cercato poi di trarre in inganno scrivendo sul registro «Antologia».

- Le letture vertevano quasi tutte su argomenti tristi deprimenti o contenenti spunti che si prestassero ad amara critica della famiglia e della società.
- I temi assegnati sono sproporzionati all'età delle alunne e anche spesso tendenziosi sotto l'aspetto psicologico e morale.
- Con tali mezzi si è servita della scuola non nel volonteroso intento di aprire le menti al sapere, ma, approfittando della sua influenza d'insegnante, per propagandare principi personali e, col favore delle agitazioni attuali, suscitare fermenti di ribellione negli animi ancora impreparati a un vero discernimento, urtando in tal modo, attraverso le alunne, la sensibilità di alcuni genitori da parte dei quali mi sono pervenute indignate proteste.

Per ubbidire al mio dovere di difesa della scuola nel rispetto delle coscienze e di difesa delle famiglie di cui si accetta la leale collaborazione, Le contesto gli errori e gli eccessi compiuti, ammettiamo pure, in parte, per inesperienza di didattica nella scuola media e secondo una posizione di presunzione che le ha impedito finora di consigliarsi con colleghe più esperte e con la Preside sempre pronta a qualsiasi chiarimento.

Tale presunzione ha dimostrato anche quando, richiamata dalla sottoscritta e informata dello scontento suscitato, invece di mostrarsi sinceramente dispiaciuta, ha assunto un atteggiamento di arrogante sufficienza, negando anche ciò che risulta evidente e affacciando perfino la proposta di ricorrere al giudizio di persone estranee alla scuola, proposta che, oltre che suonare sfiducia nei confronti del Capo d'istituto, denota mancanza del rispetto a lei dovuto.

Pertanto le faccio dovere di rifare e ripresentare il piano di lavoro annuale rispettivamente della classe I e della classe III che sarà tracciato secondo *concreti* punti dei programmi, nella scelta dei quali consiste appunto la libertà d'insegnamento, se rettamente e onestamente intesa.

Nella «ipotesi» mensile poi li svilupperà specificatamente presentandola con cinque giorni di anticipo sulla scadenza; le ipotesi conterranno l'elenco delle letture proposte e dei temi di italiano tratti dalle stesse o dal centro d'interesse prescelto.

Il contravvenire a questi doveri sarà considerato grave infrazione alla disciplina scolastica con le relative conseguenze.

Pertanto è tenuta ad accusare per iscritto ricevuta della presente.

LA PRESIDE (prof. […])

SCUOLA MEDIA STATALE «ALESSANDRO MANZONI»
Gorla Minore 6 giugno 1969

Alla Sig.na […]
Suppl.te Tem. annuale Foglio Nomina prot.
e p. c. Al Sig.
Provveditore agli studi

Oggetto: Sospensione cautelare dall’insegnamento.

LA PRESIDE

ai sensi delle vigenti disposizioni considerato che l’atteggiamento e l’operato della S. V. nei giorni scorsi e tuttora provoca grave turbamento all’andamento disciplinare e didattico di questa scuola;

considerato che questo ultimo periodo di lezioni abbisogna più che altro di tranquillità; e di serenità;

considerato che oggi stesso ha inizio un procedimento disciplinare e, probabilmente altro giudiziario nei confronti della S. V. per gravissimi addebiti

DISPONE

la S. V. è sospesa con effetto immediato dall’insegnamento e da ogni attività presso questa scuola media

DIFFIDA la S. V.

1. dal presentarsi alla scuola fino a nuova convocazione;
2. dal prendere o avere direttamente o indirettamente contatti con alunni e con le loro famiglie a scanso, in mancata ottemperanza, di più gravi provvedimenti

SI RISERVA

di trasmetterLe personalmente quanto prima, gli addebiti scritti contro i quali la S. V. potrà presentare le sue controdeduzioni nel tempo legale che le sarà concesso.

Letto e consegnato a mano nell’Ufficio di presidenza in data odierna alla presenza delle prof.sse Milani Egle e Buffa Anna Maria membri del Consiglio di Presidenza di questa scuola.

LA PRESIDE (ptof. […])

SCUOLA MEDIA STATALE «A. MANZONI»

Vimercate 21 febbraio 1969

Oggetto: Contestazione di addebiti.

Alla prof.ssa [...]

e p. c. al Provveditorato agli studi

A norma dell'art. 20 della legge 19 marzo 1955, n. 160, contesto alla S. V. i seguenti addebiti:

1. di aver fatto svolgere in classe ai Suoi alunni di II H due relazioni, depositate in Presidenza il 15 gennaio u.s. come compiti trimestrali d'italiano, i cui argomenti *(Come combattere contro i blocchi della classe - L'abolizione del voto),* riguardano questioni e problemi artificiosamente indotti, superiori alle ancor gracili capacità critiche degli alunni; tali, comunque, da creare negli stessi momenti di tensione e atteggiamenti di «contestazione» inconcepibili in ragazzi di tredici anni. Ma, ciò che più conta è che dalla lettura delle citate relazioni risulta che la S. V. non si è preoccupata di correggere affermazioni grossolane, una moralmente equivoca, né di esigere da tutti gli alunni, come dovere di ogni educatore, decoro, ordine e serietà nella stesura e nella presentazione delle relazioni in parola;
2. di aver classificato con voto unico, per la precisione il «7», tutti i temi del compito in classe fatto svolgere dallo scrivente Preside, in Sua assenza, ai Suoi alunni il 31 gennaio u.s., non ostante le inevitabili e naturali differenze tra tema e tema riscontrate e annotate dallo scrivente medesimo, dimostrando così di voler persistere nell'uso di un criterio di valutazione -quello appunto del voto unico (il 7) a tutti gli alunni indistintamente in ciascuna delle materie letterarie - già da Lei esperimentato nel corso del primo trimestre in aperta contraddizione col criterio adottato dai Colleghi del Consiglio di Classe e da tutti gli altri docenti della Scuola.

La S. V. ha facoltà di presentare allo scrivente le Sue eventuali giustificazioni entro il termine di gg. 5.

IL PRESIDE (prof. [...])

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI MILANO
Milano 16 febbraio 1970

Oggetto: Punizione disciplinare allo studente [...]
Al Sig. [...]
e p. c. Al Preside
Ist. Prof.le per Find, e l'Art.
«E. Marelli», via Livigno 11 Milano

VISTO l'esposto prodotto in data 16 dicembre '69 dal Sig. [...] avverso la punizione disciplinare di cui alla lettera H del R. D. 4 maggio 1925, n. 653, inflitta dal Collegio dei Professori allo studente [...], frequentante il II corso Elettronici dell'Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato «E. Marelli» di Milano;

VISTO il provvedimento n. 125 147 del 13 gennaio '70, con il quale questo Ufficio - precisando che l'atto impugnato era una semplice comunicazione e non il provvedimento adottato con ampie motivazioni dal Collegio dei Professori — invitava il Preside dell'Istituto Professionale citato a rinnovare in modo più esauriente la comunicazione al padre dello studente [...];

VISTA la nota n. 10 del 19 gennaio '70 con la quale il Preside ha comunicato più ampiamente al ricorrente i motivi del citato provvedimento del Collegio dei Professori;

VISTO il ricorso prodotto in data 29 gennaio '70 dal Sig. [...]; VISTO che con detto esposto il ricorrente, eccepisce che non si' può sanare con provvedimento successivo un primo provvedimento viziato per difetto di motivazione;

VISTO che il ricorrente, con lo stesso secondo esposto, considerando la nuova comunicazione del Preside come secondo provvedimento disciplinare, ritiene illegittimo - per incompetenza, sviamento di potere, travisamento dei fatti e violazione di legge - anche la nota n. 10 del 19 gennaio '70;

RIBADITO che la citata nota n. 10 del Preside ha il solo scopo di integrare la prima comunicazione, e che il provvedimento disciplinare vero e proprio rimane quello

emesso in data 29 novembre ’69 dal Collegio dei Professori, organo competente a deliberare a norma dell’art. 22 del R. D. 4 maggio 1925, n. 653.

CONSIDERATO che il vizio di difetto di motivazione deve ricercarsi -conformemente a quanto affermato dal Consiglio di Stato con sentenza 1° aprile 1955, η. 211 - nel provvedimento originale e non già nell’atto di comunicazione;

CONSIDERATO che il provvedimento con il quale è stata inflitta la punizione disciplinare allo studente [...] è pienamente motivato, in quanto - come risulta dal verbale in possesso di questo Ufficio - comprende nel suo contesto oltre all’enunciazione di specifici fatti, anche l’esposizione di considerazioni di ordine giuridico che giustificano pienamente l’emanazione del provvedimento stesso;

CONSIDERATO che lo studente [...] con il suo comportamento si è reso responsabile di offesa alla morale e di oltraggio al corpo insegnante e che il citato provvedimento del Collegio dei Professori si fonda su fatti inequivocabilmente sussistenti e rispondenti a verità;

VISTI gli art. 19 e seguenti del R. D. 4 maggio 1925, n. 653;

RESPINGE

per motivi sopra esposti il ricorso del Sig. [...] poiché l’atto impugnato, emesso dal competente organo (Collegio dei Professori) risulta ampiamente motivato, esente da qualsiasi altro vizio di legittimità e quindi pienamente legittimo.

Rimane pertanto confermata la punizione disciplinare di cui alla lettera H del R. D. 4 maggio 1923, n. 633 art. 19, inflitta allo studente [...] con provvedimento del 29 novembre ’69, dal Collegio dei Professori dell’Istituto Professionale per l’Industria e l’Artigianato «E. Marelli» di Milano.

IL PROVVEDITORE AGLI STUDI [...]

SCUOLA MEDIA STATALE II
Paderno Dugnano 13 marzo 1970

Oggetto: ammonizione al prof. [...]
dopo il colloquio di oggi alle ore 13.
Al Sig.Prof. [...]
e p. c. al Provveditore agli Studi di Milano

L'ammonisco perché si debba dimostrare educato con la scrivente Preside e non debba mai più gridare ad alta voce con la sottoscritta, per esser subito ricevuto.

Infatti in tale modo si è comportato oggi alle ore 13, sebbene fosse stato già avvertito che a quell'ora la sottoscritta aveva una adunanza con il sig. Sindaco e i prof.ri del Gruppo Sportivo.

Inoltre le ricordo che un simile comportamento da parte sua si è già verificato un'altra volta: il g. 4 c.m. alle ore 16,30, quando pretendeva di essere immediatamente ricevuto, pur avendo ella personalmente notato che la sottoscritta era occupata con altre persone e che doveva accompagnare d'urgenza alla guardia medica un'alunna che si era infortunata.

In terzo luogo le ricordo che la Preside non solo ha il diritto, ma anche il dovere di invitare a rientrare in classe, durante le ore di lezione, gli alunni, qualora questi si trovino nei corridoi.

Se l'alunna - da me richiamata ieri, perché si trovava in corridoio a parlare con lei, durante l'ora di lezione - desiderava chiedere consigli a lei (pur non essendo ella suo professore), doveva attendere che le lezioni fossero finite.

LA PRESIDE (prof.ssa [...])

4. L’occhiata e la pernacchia

[Quando l’opposizione dell’autorità scolastica diminuisce, risulta più, manifesta un’altra difficoltà al lavoro non autoritario; è la passività della gente, che delega ai competenti - la direttrice, la televisione, lo psicologo eccetera - il rapporto educativo. Quelli che fanno eccezione assumono spesso figura di Giganti del Passato.

È quello che si nota in questa registrazione, che ci restituisce, come fosse un’azione teatrale, il dibattito tenutosi nell’inverno ’68 all’asilo «Primavera» di Sesto San Giovanni (Milano)].

DIRETTRICE D’ASILO Questa sera ci siamo riuniti per discutere i problemi del nostro asilo. C’è qualcuno, c’è qualche genitore che vuol dire... che ha delle domande, delle critiche da fare? *(Voci e brusii).*

due o tre voci *(più distintamente)* Sì ecco... le parolacce... vengono a dirle a casa, le parolacce... da chi le imparano all’asilo?

direttrice Sentite, non è che la maestra debba fare una tragedia quando i bambini all’asilo dicono le parolacce. Tenete poi conto che in una classe ci sono tanti bambini e che ciascuno arriva con il suo bagaglio di parole e di parolacce. Comunque, val la pena di parlarne? Già, cosa sono per un bambino le parolacce?

primo genitore Sì, ma non si tratta solo di parolacce! Non sono solo loro, c’è una canzone... una canzone che, non so, assomiglia a quella della televisione di Scaramacai, ma è tutt’altra cosa! insomma vorrei sapere chi gliel’ha insegnata?

voce maschile Ecco io vorrei capire, non ho capito bene cosa sia la storia di questa canzone, della televisione, cosa c’entri con le parolacce.

maestra La canzone dice: Io sono Scaramacai combino sempre guai, quand’ero piccolino facevo il birichino, adesso che son grande mi lavo le mutande. Tutto qui.

varie voci No, no, mi *levo* le mutande, non mi *lavo* le mutande...

primo genitore Comunque non è il fatto delle mutande in sé! A me delle mutande in sé non mi fa né caldo né freddo. È il precedente per arrivare alle mutande! Il bambino mi arriva a casa e mi fa sempre delle rime su là dove non batte il sole *(risate)* io non sto a sentire, poi però sento sempre tornare alla fine in ballo queste mutande, per cui a un certo punto mi son detto: ma cosa sono ’ste parole, le mutande, le mutande, accidenti anche le mutande adesso vi fanno imparare all’asilo, e poi le altre parole, io non so se Scaramacai lei *(rivolto alla maestra)* la canti proprio come la canta il mio piccolino...

varie voci *(si chiede chi è Scaramacai).*

voce maschile La canzone è una vecchia canzone, che ai miei tempi quand’ero più giovane si cantava, ma era molto più volgare, perciò... qui, anche se ci sono le mutande, non è poi così grave!

primo genitore No no, ripeto, non sono le mutande... è che il piccolo da quando è andato all’asilo quest’anno è cambiato anche in casa. Non so se lo faccia per mettersi in concorrenza con suo fratello che è più grande.

direttrice Ecco questo mi sembra un fatto interessante, i bambini che cambiano... non sarà stato soltanto lei ad aver notato che certi bambini che fino ai tre anni erano degli agnellini, buoni buoni, arrivati alla scuola materna anche in casa sono cambiati.

molte voci, *tra le quali si distingue a un certo punto quella del*

primo genitore Ma quello non è cambiato, si è trasformato! Viene a casa e mi recita le poesie con le parolacce in rima e non ne sbaglia una, non lo tengo più,

due schiaffoni ogni tanto gli ci vogliono! *(Brusii continuati).*

direttrice Signora, lei cosa ne dice, lei è contenta che sia cambiato suo figlio?

voce femminile Sì sì, è cambiato proprio in tutto ecco... prima se arrivava qualcuno scappava, se qualcuno per modo di dire gli dava una caramella diceva di no, anche se si capiva che la voleva, anche se io gli dicevo: prendila, niente da fare... invece adesso, proprio svelto in tutto ecco.

voce maschile Comunque per tornare alle parolacce io sono del parere che il genitore non deve dar loro una grande importanza, deve prendere il bambino e dirgli: non devi dire quella parola lì, perché è una brutta parola... ma senza sottolineare troppo. Io mi comporto così con i miei bambini.

voce femminile Cioè cercare di ignorare il fatto... ignorare e comprendere nello stesso tempo...

maestra d'asilo Già ma perché è una brutta parola? Questo deve capire il bambino, perché per lui non è una brutta parola, lo è per noi grandi.

voce maschile Sì bisogna farglielo capire, chiedergli: hai mai visto in casa, hai mai sentito la mamma, la nonna, il papà dire le brutte parole? Ecco, non dirle neanche tu...

voce femminile Certo è difficile dire da dove le imparano, dai più grandi? anche da noi magari...

altra voce femminile Sì anche da noi... quando diciamo: brutto stupido non farlo, ecco che le imparano anche così.

altra voce femminile Insomma bisogna capire, capire perché le dice soprattutto, magari è arrabbiato con la mamma ed ha ragione e le dice.

primo genitore Ma no bisogna impedirgli di dirle e basta e con la maniera forte magari. E poi non sono mica quelle le parolacce, scemo cretino, cosa vuole con tre figli in casa

di scemo e cretino se ne sentono a centinaia, sono altre che mi viene a ripetere il piccolino, e belle e grosse che qui non ripeto...

psicanalista Qui mi sembra ci siano dei problemi interessanti. Mi è parso che ci sia una oscillazione tra le varie persone sul metodo da usare, il metodo vecchio, gli schiaffi, per far capire e un metodo diciamo così più moderno per ottenere qualcosa dai bambini, di chi discute con loro. Vorrei chiedere in base a quali motivi scegliete un sistema piuttosto che un altro. E se i partigiani del metodo diciamo antiquato non abbiano l'impressione che schiaffo tira schiaffo, che si instauri un sistema per cui poi lo schiaffo diventa l'unica soluzione possibile nei rapporti con i figli. E poi, a proposito delle parolacce, che atteggiamento adottate in concreto e perché? Perché sembrerebbe che questi bambini vadano all'asilo e ci giochino con queste parole, no? diventa un modo di stare insieme all'asilo... poi vanno a casa e ci riportano un po' la situazione d'asilo... a casa le cose si complicano perché sembra che i genitori siano più rigidi, per cui, come nel caso del signore con il piccolo che dice quelle certe parolacce, sembrerebbe che il piccolo tornato a casa dica le parolacce, o le poesie in rima, proprio in rapporto a una certa posizione d'autorità del genitore, che lui intuisce, che lui sente... quello che è un gioco diventa anche una sfida insomma in casa.

VOCE FEMMINILE Ecco sì, mi piacerebbe proprio sapere come fare.

voce maschile Ecco a proposito degli schiaffi, io sono completamente contrario perché non è con il terrore che si educa una persona ma con il ragionamento. Trovo illogico doverci ricorrere, a parte il fatto che farei male alla mia bambina, ha solo tre anni, basta alzare gli occhi certe volte in un certo modo e obbedisce. Non voglio assolutamente che venga picchiata, con lei si deve ragionare.

voce maschile Bisogna intendersi su cosa è uno schiaffo... degli scapaccioni, degli sculaccioni a un bambino di tre anni non fanno male. È un modo di fargli capire l'autorità dei genitori.

primo genitore Io non sono d'accordo con il signore che dice che non bisogna picchiare i bambini. Bisogna guardare al temperamento di ciascun bambino... perché io e mia moglie abbiamo fatto tutti gli sforzi possibili e immaginabili per educare i bambini. Abbiamo seguito una trasmissione televisiva in cui, non so se vi ricordate, c'erano tutti, lo psicanalista, lo psicologo, eccetera, su come trattare i bambini, sei puntate, io ho voluto seguirla tutta... un disastro! sa cosa vuol dire un di-sas-tro? a seguire l'esempio dello psicologo dello psicanalista di tutti gli esperti eccetera eccetera... Non l'avessi mai fatto! È come se avessero preso le redini loro e noi eravamo diventati i burattini *(voci dal fondo: sì sì),* io ho ripreso la bacchetta in mano e hanno cominciato a filare ancora! Così, vede, dipende dall'individuo, dal soggetto. Io le porto un esempio. Mia moglie era ammalata, quaranta di febbre, mia madre stava poco bene, tre figli, un disastro, una disperazione! non la facevano dormire... Li ho presi, là, tutti e tre, con la bacchetta... hanno lavato i piatti, facevano i mestieri, scopavano, per tre giorni mangiavano senza dire be', tutti e tre, anche il piccolo che ha un anno e mezzo...

VOCE MASCHILE Sarebbe quello che fa le poesie?

primo genitore No, quello è il secondo. Il secondo è il filosofo, il grande è lo studente, l'ingegnere, perché hanno tutti il loro titolo in casa: io sono il filosofo, io sono l'ingegnere, lo chiamo Scaramacai il filosofo dopo quella canzone lì... e poi c'è il piccolino. Con la bacchetta come dicevo per tre o quattro giorni erano tre bambine, lavavano i piatti, sparecchiavano, tre bambine capito?

VOCE MASCHILE Ma la bacchetta...

primo genitore Sì sì la bacchetta, sulle gambe, ma secca però! *(Brusii di protesta).*

primo genitore... come le dico, appena faccio cenno d’andare a prendere la bacchetta: no papà non lo faccio più, e obbedisce...

voce femminile Ma si vede che lei non ha voglia di avere con suo figlio altro rapporto che non sia quello delle bacchettate!

primo genitore Mio figlio signora, mio figlio lei può mettere lì chiunque non mi abbandona neanche ad ammazzarlo, e mi adorano...

voce femminile Ma poi picchiano gli altri!

primo genitore Ma no, non picchiano nessuno, giocano fra loro. *(Brusii e voci sovrapposte).*

studentessa contestatrice Secondo me il problema va visto nel senso di poter trattare il bambino come una persona. È logico che deve ricorrere alla maniera forte chi non vuole porsi, entrare nella logica del bambino, ma chi vuole imporgli a tutti i costi la sua volontà. Il bambino questo non l’accetterà mai se non a patto del terrore, è questo il punto, le botte sono una conseguenza di un sistema di pensare e di avvicinarsi al bambino che è sbagliato in partenza...

primo genitore Mi stia a sentire, anche un’altra mi diceva così, non si trattano così i bambini...

studentessa contestatrice Ho un figlio anch’io!

primo genitore Be’ senta signora, dopo cinque minuti sa cosa mi ha detto? gliele dia, che fa bene, perché spaccavano tutto, mi capisce, tutto! *(Proteste).*

voce maschile Ma senta poi, lei fa male ai suoi figli con le bacchettate!

primo genitore *(con voce ironica)* Eh sì li pesto, li massacro, li scotenno... ah... ah... facciamo sei riprese per sera! Io sono convinto che oggi si ragioni un po’ troppo sui bambini, la psicologia, la psicanalisi... io vorrei darle i miei due più grandi soltanto per una settimana ecco, solo per una settimana e poi vedrebbe... no no, quando ci vogliono ci vogliono! E poi sa il risultato, mica che mi odino, son

sempre attaccati al papà, papà giochiamo a questo, papà giochiamo a quest'altro, cosa vuole che le dica, non riesco più a far niente, non riesco più neanche ad andare al gabinetto certe volte, son sempre lì...

direttrice Mi sembra dunque che siano emersi due modi due sistemi per far capire al bambino che non deve fare certe cose: quello della verga come diceva il signore e quello dell'occhiata per spaventarlo...

primo genitore Ma se lei gli dà un'occhiata e quello le fa una pernacchia, mi sa dire cosa fa? Lei gliela rifà e lui altra pernacchia! No no, quando ci vogliono ci vogliono.

voce femminile Ma bisogna capire, riuscire a ragionare col bambino... perché certe volte fa, commette delle mancanze e altre volte no?

maestra d'asilo Già, perché per esempio all'asilo si comporta in un certo modo, sta con gli altri bambini, non rompe e magari in casa invece?

voce maschile Ma perché all'asilo è più libero, è in un ambiente fatto per lui, a casa no. Magari a casa ha tutt'al più il cortiletto o il corridoio, quando ce l'ha, per muoversi. I bambini vanno lasciati liberi di fare e disfare.

voce femminile Un momento, fare e disfare! ci vuol poco a smontare una casa! la vita ha delle privazioni, occorre che il bambino impari sin da piccolo a moderarsi. Se lo lascia dipingere per modo di dire, ma quello in due giorni le ha rovinato la tappezzeria, le dipinge sui muri!

primo genitore Signora a casa mia scrivono sui muri, dipingono sui muri, fan tutto sui muri! alla fine mi son messo a scrivere anch'io!

voce femminile Ma no, non si può, ci si mette al loro livello, non ci rispettano più, non occorre far così! Io sono diventata il burattino dei miei bambini perché a forza di dar loro retta non mi stanno più a sentire...

primo genitore Sa perché, perché noi giochiamo insieme... al flipper al bigliardino alla lotta a tu per tu... pulaster mi ghe disi, quando perde, pulaster te se ti mi

risponde adesso... pollo papà sei un pollo... l'ho fatto anch'io quello sbaglio con la televisione.

maestra d'asilo Ma non mi sembra sia uno sbaglio quello di mettersi a giocare con i bambini, qui all'asilo facciamo tutto insieme, organizziamo, giochiamo, senza che questo intacchi minimamente il nostro rapporto con loro... quando è necessario riordinare per esempio si riesce tutti insieme.

voce femminile Magari si riuscisse anche a casa! quella volta tanto che mettono in ordine a casa mia, be' devo continuamente ripetere: oh oh come siete stati bravi, ma bene, ma bravi, però è una cosa rara come dico farsi obbedire. *(Brusii e voci sovrapposte, tutti commentano).*

studente contestatore Io vorrei fare qualche osservazione circa il problema dell'obbedienza. Penso che valga la pena di discutere un po' sul contenuto che diamo a questo concetto, anche perché prima qualcuno parlava in termini di *ottenere* dal bambino ciò che si vuole eccetera. Esprimersi in questo modo mi pare che presupponga un determinato numero di cose che si sa che sono giuste e che il bambino quindi deve fare. Il problema è forse più complesso, e potremmo affrontarlo magari rifacendoci ancora al problema delle parolacce. La parolaccia che il bambino usa ha, almeno all'inizio, un significato profondamente diverso da quello che ha per noi adulti. Il problema è quindi quello di vedere, di sapere cogliere questa differenza, perché questo è uno dei momenti tipici della crisi del rapporto tra adulto e bambino, che sul piano dei valori sembrano trovarsi su due piani profondamente diversi. E allora viene fuori chiaramente che la questione dell'obbedienza intesa come ottenere qualcosa dal bambino entra in crisi, perché certi nostri valori presentati così... al bambino, cui egli deve adeguarsi immediatamente, non hanno un grande significato per lui, quindi è inutile imporglieli prima di essere riusciti a entrare nel suo mondo.

primo genitore Ma a me, ripeto, della parolaccia in sé non me ne frega niente, non mi fa né caldo né freddo! Io vorrei soltanto sapere chi gliele insegna... e poi non per me, ma per le donne, sono loro che in genere protestano. E poi vorrei sapere ancora una cosa, cosa succede precisamente in questo asilo, se gli date uno sfogo fisico oppure se gli date soltanto uno sfogo diciamo così... etnologico, perché io vedo che quando il bambino torna a casa non ha più il divertimento del giocattolo, il giocattolo è l'ultima cosa che guarda, lui salta, salta dal castelletto al mobile, dal mobile al divano, dal divano al tavolo, e tutti e tre! ta ta ta ta sembra una giostra! Si vede che qui sta legato, non so, sta in fila, alla colonna, perché se in tre ore a casa combinano un disastro non so cosa fanno qui...

maestra d'asilo Ecco lei venga qui e così potrà cominciare a vedere.

primo genitore Signora io bisogna che prenda le ferie per venire qui da voi a vedere il bambino e scusi, eh, io lo chiedo a voi... *(Brusii, voci dal fondo sovrapposte).*

maestra d'asilo Ma tutti questi problemi riguardanti la disciplina le botte, non dipendono forse anche dal tipo di casa che hanno? Se lei avesse per esempio una casa con giardino, dove il bambino potesse correre liberamente...

primo genitore Certo, se fosse il figlio del re questi problemi non si porrebbero! Però guardi, prima abitavamo in settanta metri quadrati, adesso in centotrenta, ma è peggio, più spazio gli lascia più quelli corrono e spaccano! Ma io mi domando dopo otto ore d'asilo l'energia dove andate a prenderla, vuol dire che là succede qualcosa...

voce maschile Ecco io vorrei dire questo. Non possiamo con tutta la delicatezza nei riguardi del signore che parla dei suoi bambini continuare a discutere solo i suoi problemi, siamo qui in molti... e perciò ciascuno deve aver diritto a esporre i suoi a un certo punto. Quel che è saltato fuori è un quesito: bisogna continuare a dare ai bambini una educazione nel modo diciamo così tradizionale, con gli

scapaccioni oppure ricorrere al ragionamento, al compromesso? Preferirei che la signora direttrice dicesse qualche cosa in merito, cioè se è bene che si abbia un atteggiamento di forza, di autorità, o se bisogna adottare un atteggiamento diverso a seconda dei casi...

Parte sesta

Avvio di una discussione

Figurano qui le principali posizioni emerse nella discussione che ha concluso il convegno di Milano; sono posizioni diverse e anche contrastanti, che, senza pretesa di completezza, danno i termini dell’attuale discorso politico sulla scuola.

Ragioni e prospettive dei rapporti non autoritari

Pucci Ferruta.

Queste osservazioni sono il risultato delle discussioni che ci sono state all'interno del gruppo per la preparazione del Convegno e intendono dare un minimo di sistemazione ai discorsi che ci sono serviti e alle esperienze che si sono accumulate.

Presenterò un quadro di quattro tesi che possono servire da spunto alla discussione.

La prima tesi affronta questo tema: perché la scuola è autoritaria. La seconda tesi indica i termini minimi in cui si può definire un'esperienza non autoritaria. La terza analizza gli sviluppi che può avere un'esperienza non autoritaria, e la quarta le condizioni che possono rendere possibile un'esperienza di questo tipo.

Spiego anche perché ho scelto questo schema: il Convegno ha per titolo *Esperienze non autoritarie nella scuola,* titolo negativo, e volutamente negativo, perché in questo momento tutto il lavoro che viene svolto all'interno della scuola è ancora un lavoro soggettivo e molto variamente orientato. Il tentativo di proporre delle linee di unificazione, e quindi delle finalità, è un tentativo in gran parte immaturo.

Tuttavia è importante almeno definire le condizioni di una esperienza non autoritaria in termini negativi, individuare gli sviluppi possibili, sviluppi che non si identificano con delle finalità già ampiamente definite e

sistemate, ma con una linea di orientamento a lunga scadenza.

D’altra parte è indispensabile fare questa sintesi, perché diversamente si resta unicamente in un ambito soggettivo: cioè ogni insegnante nella sua classe finisce per svolgere un lavoro che lo soddisfa a livello individuale, che crea in classe un grande casino nel quale rivive in parte i suoi bisogni infantili negati e repressi, in cui crea magari una meravigliosa comunità, un gruppo in cui si scontrano violenze contro violenze, libertà contro libertà, ma in cui non sa esattamente verso cosa tutto questo sia orientato, se non alla sua stessa entità soggettiva.

Continuare ad accumulare semplicemente esperienze, come in gran parte nei gruppi di insegnanti che ci sono stati a Milano si è fatto e come in parte si fa anche in questo Convegno, è sicuramente insufficiente, se si vuole dare a questa azione nella scuola un significato più generale, cioè se si vuole inserirla all’interno di un’analisi globale della società e non la si vuole mantenere nei limiti di un intervento soggettivo indirizzato a risolvere problemi personali.

Il primo punto riguarda, come ho detto, le ragioni per cui la scuola è autoritaria. La tesi che è uscita dal gruppo è questa: la scuola è autoritaria non per una errata impostazione psicologica né per un’arretratezza culturale caratteristica della situazione italiana, bensì per sua funzione istituzionale, perché è lo strumento che una minoranza utilizza autoritariamente per rafforzare e estendere i suoi privilegi. Infatti nella scuola vengono costituiti e istituzionalizzati i rapporti di sfruttamento; rapporti di sfruttamento che si determinano attraverso la selezione tra quelli che sono destinati ad un lavoro manuale e quelli che sono destinati ad un lavoro intellettuale, per esempio indirizzando un numero sempre maggiore di allievi verso le classi differenziali. Dato che nella nostra società ormai la scuola dell’obbligo tende ad aumentare il tasso di

scolarizzazione, e quindi in parte a portare tutti ad un certo livello, ecco che si crea immediatamente un nuovo canale verso cui viene istituzionalmente indirizzato un certo numero di individui destinati a svolgere solo mansioni di tipo manuale.

La scuola istituzionalizza i rapporti di sfruttamento creando un sistema di gerarchie che vengono esperimentate - cioè si comanda a chi sta sotto e si ubbidisce a chi sta sopra: gli studenti, i professori, i presidi, il provveditore, il ministro, è tutto un sistema gerarchizzato. La gerarchia c'è anche nella struttura scolastica: le elementari, le medie, la scuola magistrale, l'istituto professionale, l'istituto tecnico, il liceo scientifico, il liceo classico. Si creano delle gerarchie prima a livello di esperienza (il ragazzo nella scuola esperimenta come unica dimensione di rapporti quella gerarchica) e queste differenze vengono consacrate dal titolo di studio, che definisce il ruolo nella fabbrica e nelle istituzioni e che la società rispetta.

Inoltre la scuola, come si è detto, organizza il consenso intorno a una interpretazione della realtà che viene presentata come un dato e che non ha alcuna verifica nella prassi: la scuola oggi è un luogo completamente separato dalla prassi e quindi non può non organizzare il consenso, proprio perché è il luogo di indottrinamento ideologico, senza verifiche, senza che il bambino, il ragazzo, lo studente, possa verificare quello che gli viene trasmesso.

E per ultimo la scuola sostiene il mito delle capacità, che sono da un lato misteriosamente differenziate («tu non sei fatto per la chimica» si sente dire all'istituto tecnico) e dall'altro la scuola mortifica, spegne ed elimina ogni creatività individuale qualificandola come deviante. Si viene così a creare il fenomeno dell'autoselezione nella scuola, autoselezione che è basata sul rinfacciare al ragazzo il fatto che non è abbastanza presente, non è

continuativo, non ha buona volontà; e si trascura completamente il fatto che quello stesso ragazzo magari ha capacità di intuizione immediata, di ricupero rapidissimo, usa il tempo in una dimensione completamente diversa, mentre la scuola gli chiede di rispettare gli orari, le giustificazioni e così via.

Quindi la varia fenomenologia dell'autoritarismo scolastico è presente a tutti i livelli ed ottiene gli esiti cui ho accennato, cioè la selezione, la divisione in ruoli, il consenso e la repressione delle doti individuali.

Non si possono quindi fare delle differenze da un punto di vista sostanziale tra chi adotta l'intimidazione psicologica del gridare, usando l'autorità nella sua forma più emotiva, e chi dimostra elegantemente l'assoluta incapacità di un ragazzo ad impadronirsi di un sapere tecnico che viene presentato come un sistema astratto da apprendere. Non si può fare differenza, a livello di autoritarismo, tra chi con rammarico rifiuta di affrontare i problemi della realtà oggettiva in nome del programma o dell'orario e chi, con burocratica estraneità, amministra i voti e le bocciature. Tutte queste forme che rappresentano la varia fenomenologia dell'autoritarismo sono in realtà strettamente legate alla situazione precedentemente descritta: cioè la scuola è autoritaria perché è un'istituzione che la minoranza gestisce per i suoi fini.

Per contrasto, si pensa come aspetto positivo, contrapposto a quello negativo di autorità, una dimensione di tipo spontaneo, creativo, legata alla libera espressione dell'individuo.

Tale situazione di libera creatività dell'individuo finisce per essere una specie di rispecchiamento narcisistico di se stessi se è sentita soltanto come qualche cosa che l'individuo esprime in una situazione di vuoto assoluto.

La creatività e la spontaneità che oggi occorre promuovere nella scuola a tutti i livelli sono la creatività e la spontaneità nei confronti delle oppressive e

aggressive condizioni della realtà, una realtà che è violenza, che è esclusione. Quindi la creatività è strettamente legata al contesto sociale: è la creatività «contro» qualcosa e non dell'individuo isolato, è la creatività contro questa istituzione che formalizza le gerarchie.

Veniamo all'altra tesi: che cosa si intende, in questa situazione, per esperienza non autoritaria, così come molti di noi l'hanno vissuta nella scuola. Prima indico che cosa non è: non è una metodologia, come da molti si sente dire. Questo modo di intendere l'antiautoritarismo è da rifiutare nettamente; non è una metodologia democraticistica, socializzante, basata sul «decidiamo tutti insieme in assemblea, eleggiamo un presidente di volta in volta, facciamo dei verbali, delle relazioni, creiamo nella classe una situazione tranquilla». Questo tipo di concezione in realtà lascia intatto tutto quello cui accennavo prima: la selezione, la divisione del lavoro, l'organizzazione del consenso, il distacco dalla prassi: in realtà rende più facile il progetto, sia da parte dell'insegnante che da parte dell'istituzione, di consolidare i rapporti su cui è basata la società, rapporti basati appunto sulla disuguaglianza originaria degli individui, sulla gerarchia dei ruoli e sulla divisione del lavoro.

In secondo luogo l'esperienza non autoritaria non può essere nemmeno la scelta di abolire ogni norma costrittiva che venga sovrapposta al libero sviluppo dell'individuo e la scelta di abolire ogni trasmissione culturale che non si leghi ai bisogni attuali dell'individuo. Questa scelta di abolire ogni norma costrittiva sovrapposta all'individuo si basa infatti sull'ipotesi che la spontaneità creativa sia il valore fondamentale da potenziare e liberare, capace di per sé di influire in modo innovatore sullo sviluppo della società. Lo sbocco inevitabile di questo tipo di scelta è quello di creare al massimo l'«isola felice» di cui già si è detto, sottratta alle contraddizioni della realtà oggettiva

che è di fatto normativa, costrittiva, repressiva. Si crea una situazione di privilegio che è artificiale perché non dà nemmeno gli strumenti per reagire, e quindi provocare delle forme di lotta nei confronti della realtà circostante. Infatti si è visto che, da un lato, una scuola che vorrebbe essere impostata totalmente sulla abolizione di norme costrittive finisce col non essere conseguente, perché ad esempio l'esigenza tipica che in essa si crea è quella della libertà sessuale, ed anche Summerhill afferma che nella società inglese del momento questa situazione non è tollerabile dalle famiglie e dall'altro lato non offre strumenti di attacco contro la società, non offre dei ponti per passare ad un'azione nei confronti della società.

Sulla base delle discussioni che si sono avute si è visto che l'esperienza non autoritaria oggi nasce innanzi tutto da un'azione di tipo negativo, da un rifiuto di tutte le regole a cui si conforma oggi la prassi educativa della scuola. Per prassi si intendono orari, programmi, voti, interrogazioni, note, rapporti gerarchici: tutte forme attraverso cui si realizza concretamente il modello di comportamento sociale che si vuole inculcare, cioè oggettività dei valori, disuguaglianza degli individui eccetera.

Il rifiuto di aderire a questa prassi è la dimensione di base minima, indispensabile per ogni esperienza non autoritaria.

Perché viene data la prevalenza a questo rifiuto? Perché oggi chi rifiuta queste mediazioni concrete attraverso cui agisce l'autorità dell'istituzione fornisce agli studenti degli strumenti di controllo del proprio atteggiamento: una garanzia oggettiva da rischi di ulteriori manipolazioni da parte dell'insegnante più abile e più progressista, o comunque di un altro che ci potrebbe venire a sostituire. Questa forma di controllo è indispensabile per instaurare in classe una situazione dialettica: l'insegnante si impegna ad essere controllato dalla gente che ha intorno; inoltre questo controllo è anche dell'insegnante su se

stesso, per non essere strumento di un'altra forma di oppressione ideologica, perché sceglie di essere conseguente fino in fondo, di non mollare: certe cose non le fa più. Inoltre tale rifiuto della prassi corrente determina due condizioni che sono fondamentali per un rapporto non autoritario.

La prima è la distruzione del mito che identifica la serietà della scuola con il suo apparato burocratico, che è presente in ogni insegnante e che provoca, alla prima difficoltà, la reazione di angoscia e il ritorno alla sicura prassi precedente. Tutti noi abbiamo avuto dei fallimenti, ovviamente e naturalmente. Se non si è fatto con chiarezza questo rifiuto, il ritorno all'uso di strumenti tradizionali (dal voto alle interrogazioni) è sicuro.

In questo abbandono bisogna andare fino in fondo. Le varie esperienze fatte hanno dimostrato che le esperienze più negative sono state quelle di chi ha oscillato, ha abbandonato in parte la prassi corrente e in parte l'ha ricuperata, ha fatto l'interrogazione alla fine dell'anno e non durante l'anno, o cose del genere. Questo atteggiamento è quello che crea le conseguenze più negative, perché provoca negli studenti un completo disinteresse e la completa svalutazione dell'adulto che ha davanti.

Inoltre si è osservato che occorre prolungare molto a lungo questa fase di abbandono negativa, proprio perché si drammatizzi nei fatti, nell'insegnante e negli studenti, il processo di separazione dalla norma interiorizzata. Si tratta di una fase nella quale si vive un'esperienza in qualche misura drammatica: la vive l'insegnante, che non ha piu una norma oggettiva a cui rifarsi, e la vive lo studente. Ma è una fase indispensabile, proprio perché non viviamo nel vuoto, abbiamo una società che è borghese, che è capitalistica e nella quale tutte le norme di comportamento gerarchico e subordinato sono interiorizzate fino in fondo.

L’altra condizione che questo rifiuto determina è la creazione di una situazione scolastica non più neutrale, non più formalizzata, non più astratta ma, al contrario, aperta a far emergere le contraddizioni concrete degli studenti. Cioè, rifiutando ad esempio il programma, si prende atto in qualche misura della provenienza sociale degli studenti, delle loro inibizioni, delle loro esigenze individuali di affermazione, del bisogno di muoversi, del bisogno di avere dei rapporti personali; si prende atto della realtà concreta e si può prenderne atto soltanto se immediatamente non si propongono nuove norme di comportamento, se si vive questa esperienza la quale fa emergere in modo spesso violento e drammatico quella che è la realtà che viene coperta da una precoce istituzionalizzazione.

A questo punto nella discussione si è aperto un problema che non è stato risolto e che io qui ripropongo: la misura in cui si porta fino in fondo questo processo di rifiuto degli strumenti autoritari è legata alla scelta, da parte dell’insegnante, di farsi o no coinvolgere interamente dall’azione distruttiva e liberatrice. È stata sottolineata la distruttività e aggressività che spesso si determinano da parte dei ragazzi nei confronti dell’insegnante. C’è chi ha scelto di essere condotto dai ragazzi ad annullare in qualche misura la sua funzione, a essere veramente un oggetto nelle loro mani per consentire loro di sperimentare la possibilità di negare realmente, in qualche misura, i ruoli autoritari. C’è chi invece ha conservato in modo vàrio il ruolo di adulto, per esempio mettendo in evidenza la propria dimensione di competenza e comunque non lasciandosi gestire fino in fondo.

Su questo le esperienze sono state differenti; si tratta di vedere che cosa è più utile, se essere gestiti per un certo tempo completamente dal ragazzo, oppure mantenere in qualche misura un ruolo di adulto con cui ci si confronta.

La terza tesi riguarda le prospettive di un’esperienza non autoritaria. Come ho detto, delineare delle finalità

in positivo è prematuro ma è indispensabile indicare l'orientamento verso cui si indirizza un'esperienza di questo tipo. Infatti non è un'esperienza autonoma, non la si può accettare come desiderio soggettivo della propria eventuale liberazione, ma è legata allo sviluppo e al cambiamento di tutta la società.

L'azione negativa infatti mette in moto un processo che permette l'emergere delle contraddizioni reali degli studenti in modo corretto.

Le prime contraddizioni con cui ci si scontra sono quelle della scuola e della famiglia. L'abbandono del programma e dei contenuti instillati dall'alto, ad esempio l'abolizione del voto, ha come primo effetto quello di provocare un'analisi e una presa di coscienza della situazione reale. Questa presa di coscienza può determinare una lotta concreta (come è successo a Paderno dove in una classe in cui i ragazzi venivano maltrattati dall'insegnante si è determinato uno sciopero spontaneo).

Si crea così lo spazio per analizzare quelle contraddizioni che in un determinato momento sono presenti, per conoscerle e per agire contro di esse e arrivare a una prassi differenziata. O almeno, se non è possibile portare una prassi differente, questo tipo di analisi delle contraddizioni concrete può liberare le esigenze dei ragazzi a livello fantastico. Per esempio può incominciare tutta una fantasia nei riguardi di come potrebbe essere la scuola oppure su come è fatta l'autorità e su come è possibile in qualche misura prenderla in giro, fantasia che già di per sé è in qualche modo un'azione contro l'apparato della scuola.

Dai problemi diretti della scuola questa presa di coscienza si estende agli altri rapporti reali dei ragazzi, che vengono assunti come sostanza del lavoro scolastico; cioè diventano oggetto del lavoro scolastico sia i problemi che a scuola concretamente hanno i ragazzi, sia per

esempio il lavoro dei loro genitori oppure l'impegno del quartiere oppure la provenienza regionale eccetera.

Nella mia classe i ragazzi che avevano un'attività esterna, per esempio nel quartiere, hanno fatto di questa stessa attività l'oggetto del loro lavoro scolastico; i ragazzi che sono impegnati nel movimento studentesco a scuola studiano i contenuti culturali più funzionali alla loro attività.

D'altra parte, un'altra contraddizione che emerge immediatamente aprendo una situazione non autoritaria è quella della famiglia. La messa in crisi dei rapporti autoritari porta il ragazzo a mettere in crisi i rapporti con la famiglia. I comportamenti sono abbastanza differenti; talvolta è il conflitto pieno, e abbiamo visto dei ragazzi che si sono ritrovati in una situazione di estraneità con la famiglia, situazione che d'altra parte era già latente; altre volte è il capovolgimento dei rapporti: il ragazzo incomincia a controllare i genitori, incomincia a instaurare con loro un rapporto di interrogazione, chiedendo conto dei loro atteggiamenti dal punto di vista del lavoro e dell'educazione; oppure si determina nei confronti dei genitori una richiesta di alleanza: per esempio nelle scuole medie in cui si è istituita un'assemblea dei genitori i ragazzi hanno trovato forse per la prima volta nei genitori dei potenziali alleati.

L'essenziale comunque è che si attui un processo in cui si scontrino dialetticamente tutte le contraddizioni della situazione sociale reale, le quali vengono così collettivamente analizzate, discusse e attaccate possibilmente da un punto di vista pratico.

La prospettiva, in conclusione, non è quella di rendere possibile una cultura alternativa o più corretta di quella esistente. E la prospettiva non è nemmeno quella di avere nella propria classe dei ragazzi che siano particolarmente avanzati o rivoluzionari, di avere una classe che funzioni in

modo perfetto, con la eliminazione di tutti i reazionari, dei fascisti o semplicemente dei casinisti.

Invece la situazione che si vuole creare è quella appunto di prendere atto delle contraddizioni concrete e di suscitare su di esse un lavoro di analisi e di azione adeguata. Se si propone questo lavoro in modo corretto, necessariamente ci si trova a scontrarsi con dei problemi di classe, con le situazioni di esclusione: ci si trova immediatamente a trattare il problema dell'immigrato che - caso strano - è l'unico della classe che ha deciso di abbandonare il lavoro scolastico; ci si scontra con il disinteresse nei confronti della scuola che è motivato da scarsi stimoli ambientali, e così via.

L'ultima tesi è quella che analizza quali sono le condizioni che possono permettere questo tipo di lavoro.

La prima condizione che sembra indispensabile è questa: l'insegnante non può essere nella classe un personaggio neutrale ma deve essere qualificato da una chiara prassi politica e dalle sue scelte storiche. L'insegnante diventa un coordinatore del lavoro di analisi e un consulente per quanto riguarda l'assunzione di strumenti di comprensione del reale. Tuttavia la sua non neutralità è garantita dal fatto che combatte contro la riproduzione speculare, all'interno della classe, dei meccanismi della divisione e dell'esclusione sociale (per esempio, immediatamente nella classe si determina il gruppo degli esclusi, quelli che la predeterminata dinamica della classe relega al ruolo di subalterni, di bloccati, di dipendenti) oppure contro la riproduzione del meccanismo sociale del conformismo, scatenata dall'insegnante (avanzato o rivoluzionario o non autoritario) che ripropone con se stesso un modello, a cui la classe tende a conformarsi. L'insegnante deve essere un personaggio che combatte contro queste situazioni che continuamente riproducono l'esterno, la cui influenza è così massiccia che non si può pensare che un'azione volontaristica e

provvisoria come quella che si può fare in una classe possa eliminarla.

Inoltre l'insegnante deve rifiutare di impersonare o di far impersonare a qualcuno degli studenti l'autorità come ruolo, sia pure legato alla competenza che ha. Pertanto deve creare delle situazioni in cui possa oggettivamente venire contraddetto, e finché non viene contraddetto sul serio egli in qualche misura ripeterà i ruoli di gerarchia sociale che sono mediati dall'esterno. Deve rendere quindi possibile una situazione in cui l'autorità si sposta, cioè chi viene ascoltato cambia continuamente a seconda delle necessità del lavoro collettivo. Così quando, ad esempio, il problema in discussione è quello del movimento studentesco, saranno i ragazzi più impegnati in esso che assumeranno l'autorità; o quando si parlerà di problemi di lavoro saranno quelli che hanno più esperienza, attraverso i loro genitori, di problemi di lavoro che ne tratteranno.

Molti insegnanti si lamentano perché i ragazzi che hanno sono dei piccolo-borghesi, sono completamente coperti dall'influenza televisiva e chiedono il programma, chiedono gli strumenti tradizionali, chiedono i contenuti più divulgati. In questo caso l'insegnante deve intervenire non autoritariamente ma dialetticamente, e deve introdurre nella classe non un contenuto ideologico - per esempio il problema del Meridione — ma la sua realtà storica e individuale; cioè è l'insegnante che si propone come contraddizione, che, con la sua specificità ideologica e umana, entra in conflitto, in modo anche provocatorio, con quei ragazzi a cui la deformazione collettiva ha tolto la capacità di impatto diretto con il reale. Infatti, se le contraddizioni concrete che un ragazzo vive non riescono ad emergere (cioè i suoi problemi di esclusione, di bisogno, ecc.), l'unica esperienza di realtà non ideologica, che il ragazzo può avere è l'insegnante stesso, il quale può diventare provocatorio in modo corretto solo se ha fatto quel rifiuto degli strumenti tradizionali che

sopra si diceva, e solo se pure rifiuta di fare un discorso di indottrinamento ideologico, soltanto cioè se si propone come uno che ha una ideologia e una prassi politica esterna e che si mette in contraddizione dialettica con i ragazzi, li contesta nella loro prassi concreta, nei loro condizionamenti, senza d'altra parte diventare un insegnante che impone un contenuto ideologico.

La seconda condizione indispensabile è quella di un rapporto continuo intensissimo con la realtà sociale non scolastica da parte sia dell'insegnante che degli studenti. La dimissione del ruolo autoritario, cioè, crea una situazione di vuoto nel ragazzo, il quale a un certo punto, se ha davanti a sé un insegnante che si identifica totalmente con la sua condizione di bambino o di adolescente, è portato a disinteressarsene e a riprendere come modelli di identificazione quelli degli insegnanti autoritari. La dimensione di gioco, cioè, che in un primo tempo è quella che attira il ragazzo se trova un adulto, l'insegnante, che è disposto a collaborare con lui nel gioco, diventa una situazione frustrante e provoca il desiderio di ritornare a personaggi più autoritari. Infatti le classi in cui gli insegnanti hanno semplicemente lasciato il ruolo autoritario sono diventate delle classi con rapporti basati sulla aggressività. Cioè la semplice dimissione suscita il desiderio di provocare fino in fondo l'insegnante e vedere fino a che punto è disposto a distruggersi.

Invece il ragazzo deve avere di fronte a sé una persona con cui realizzare un'identificazione positiva, senza che questa coincida con una autorità di ruolo. Questa identificazione positiva può avvenire soltanto con un individuo che, fuori e contro la scuola, fa un lavoro politico e si propone quindi non come un burocrate costrittivo spersonalizzato ma come un personaggio storico concreto, che ad esempio fa assemblee con i genitori e con gli studenti, fa un'azione di chiarificazione teorica attraverso volantini o altri strumenti; oppure è il personaggio che

nella scuola attacca l'autorità costituita, sta con gli studenti fuori dell'orario scolastico e si mescola in qualche misura alla loro vita.

Solo attraverso una prassi alternativa, cioè, si può colmare il vuoto e la crisi che si crea intorno alla figura dell'adulto, senza ritorni a funzioni autoritarie.

Pertanto il rifiuto dell'autorità da parte dell'insegnante, quel rifiuto che si diceva nel secondo punto, non è solo un fatto negativo ma è la scelta di una dimensione di intervento e di azione nella collettività, che sola può fare da sostegno ad identificazioni positive e non autoritarie.

Inoltre questo tipo di azione dell'insegnante, che si presenta come personaggio politico, che fa un'azione nella scuola, fuori della scuola e con gli studenti, è il solo capace di fornire agli studenti stessi degli strumenti di controllo su di lui; altrimenti egli diventa il gestore di una ideologia, che questa sia autoritaria o non autoritaria è indifferente, perché comunque non è controllabile se non ha un'attività fuori dell'orario scolastico, se non è un individuo riconoscibile nei termini del suo intervento nella società.

Il terzo aspetto, che è condizione di fondo per un'esperienza cosiddetta non autoritaria, in questa prospettiva, è la necessità della continuità didattica. Per fare una esperienza di questo tipo, cioè, ci vuole una certa distribuzione nel tempo, bisogna non saltare certe tappe, come quella negativa. Pertanto si è visto che gli insegnanti che hanno ottenuto risultati in certa misura più produttivi sono quelli che hanno potuto avere le classi per più di un anno e hanno potuto vivere prima la fase della negazione e dell'emergere delle contraddizioni concrete dei ragazzi, per poi su queste introdurre un discorso.

A questo proposito si può citare un'esperienza: una classe che ho avuto per un anno e nella quale è stato fatto soltanto questo primo lavoro di liberazione a livello individuale, l'anno successivo si è trovata in una situazione autoritaria, diciamo così, e la prima reazione è

stata quella di contestare l'insegnante che voleva fare Dante mentre «a noi Dante non interessa»; alla fine dell'anno questa classe ha prodotto un giornale. Può sembrare un fenomeno molto positivo: è stata l'unica classe di tutto l'istituto che ha fatto un giornale autonomamente e proponendolo agli altri. Ma in realtà nel giornale si parla solo di problemi individuali, soltanto di cose che riguardano la soggettività dei ragazzi, al massimo si arriva a parlare di fenomeni del tutto estranei alla scuola, come ad esempio dell'inquinamento atmosferico, ma se ne parla in termini abbastanza soggettivi e culturalistici. Questo proprio perché è mancata quell'altra fase in cui si fa un confronto con la realtà e si chiede ai ragazzi una presa di posizione su quelli che sono i problemi di fondo.

Inoltre occorre non solo una certa continuità didattica, ma anche il tempo pieno, proprio perché l'esperienza deve raggiungere un carattere di globalità, deve coinvolgere non solo nell'ora di lezione ma in uno spazio di tempo più vasto. Infatti si nota, quando arriva il cosiddetto insegnante non autoritario, la difficoltà che hanno i ragazzi ad adeguarsi a quell'ora di lezione così diversa dalle altre, e allora quest'ora diventa l'ora di respiro, di sfogo, di emotività, di socializzazione, prima che un'ora di lotta contro l'istituzione.

In conclusione, vorrei dire che l'esperienza non autoritaria non è la proposta di una cultura alternativa, e non è nemmeno in grado di eliminare la funzione che ha la scuola, ma fa soltanto saltare alcuni suoi strumenti tipici e apre un processo che deve essere ripreso da altre forze sociali (quali ad esempio il movimento studentesco o altre forze politiche); cioè elimina solo alcuni strumenti tipici della scuola, ma non è assolutamente in grado di andare più in là; apre delle contraddizioni che poi possono venire utilizzate a livello sociale più vasto.

Interventi

Marie-Claire Boons.

La mia impressione è che un congresso come questo è del tutto positivo nella misura in cui cerca di unificare un insieme di esperienze e di dar loro una direzione. In quale ottica? Io vorrei pormi dal punto di vista rivoluzionario e dirvi che l'ottica strategica di un'azione rivoluzionaria sulla scuola è un'ottica di distruzione dell'apparato scolastico in quanto tale. Cioè noi dobbiamo tutti pensare l'apparato scolastico come Lenin pensava l'apparato statale, cioè non c'è modo di pensare d'adattarlo fin d'ora come una democrazia proletaria, strategicamente lo stato deve essere distrutto, diceva Lenin, con la sua democrazia, il suo esercito, la polizia... Allo stesso modo l'apparato scolastico, che riproduce sempre l'ideologia dominante e d'altra parte riproduce la forza lavoro sfruttatrice e sfruttata, è sempre sottoposto alla classe dominante; è per questo che dobbiamo pensare strategicamente in termini di distruzione.

In termini tattici, cioè della lotta che dobbiamo condurre tutti, e che voi conducete dentro la scuola, nell'immediato del nostro lavoro attuale, come bisogna pensare le cose?

Credo che bisogna restituire la posizione del problema dell'autorità e dell'antiautorità. Non credo che si possa evacuare il problema dell'autorità. Evacuare il problema dell'autorità vuol dire raggiungere finalmente una posizione più o meno vicina all'anarchia. Credo che il problema dell'autorità sia sempre presente; appena c'è

insegnante, appena c'è qualcuno che trasmette un sapere, c'è sempre padrone e schiavo.

Allora il problema è di sapere come organizzare l'autorità affinché risulti dalla pratica della classe una democrazia proletaria, pur sapendo che è un accomodamento provvisorio e che siamo sempre nell'ideologia borghese, in una società capitalista.

Mi sembra che il problema maggiore e che credo non è stato posto (ma forse è stato posto), sia quello del come mobilitare i ragazzi in modo che ciò che possono discutere e pensare porti a un'azione dentro o fuori la scuola. Cioè fare della classe un luogo politico, una scena politica in cui la lotta di classe non solo è discussa e vissuta, ma può tradursi in atto. Per esempio, se ci sono figli di operai che sono repressi da ragazzi ricchi, bisogna che l'insegnamento arrivi a che la lotta si sviluppi politicamente tra i ragazzi.

Ma non solo dentro la classe, anche all'esterno. A questo proposito vi riferisco in poche parole di un'esperienza che si conduce tra universitari, con studenti dunque di circa vent'anni, a Vincennes in Francia. Lì noi facciamo un corso di filosofia e non pensiamo che non bisogna fare una certa filosofia. Scopriamo subito le nostre carte, è una filosofia dialettica materialista, basata sull'analisi delle contraddizioni nelle situazioni concrete. Come si svolge il corso?

Anzitutto noi vediamo insieme: qual è la congiuntura concreta del momento? c'è per esempio un professore che è stato espulso, ci sono dei militanti, degli studenti, che sono stati messi in prigione, c'è qualcosa che succede in Francia; si tratta di imparare a farne l'analisi in termini di dialettica della contraddizione, in termini materialisti, e allora ci sono degli studenti che si designano per andare in altri corsi a fare l'analisi. Questa è la prima parte del corso, in cui s'impara a fare l'analisi insieme e poi tre o quattro studenti partono per andare a fare l'analisi in

altri corsi. Nel frattempo noi leggiamo insieme articoli di «Pekin Informations», sull'appropriazione della filosofia da parte degli operai. Noi pensiamo che la filosofia essenzialmente servirà al mondo operaio nella misura in cui gli operai impareranno ad analizzare una situazione concreta di sfruttamento in termini marxisti. Ciò che noi tentiamo è di preparare gli studenti a fare che i corsi che daranno agli operai, e che in certe fabbriche già stanno dando, siano una politica di educazione degli operai a fare loro stessi l'analisi marxista della situazione, evidentemente sempre in prospettiva di lotta e di crescita della lotta.

Alberto Pozzolini.

[Sono stato a lungo tentato di proporre, come titolo a questo breve intervento, il seguente: *Elogio dell'autoritarismo.* Ma preferisco rinunciarvi - senza rinunciarvi -perché potrebbe risultare inutilmente ambiguo o provocatorio].

Eppure credo che siamo tutti d'accordo nel riconoscere che l'autoritarismo ha, nella scuola attuale, anche una funzione largamente positiva. (Siamo spesso portati a sottovalutare i nostri nemici: in realtà, la scuola attuale, *nel suo genere,* è pressoché perfetta).

Lo spazio che viene concesso o lasciato libero da un insegnante non autoritario viene immediatamente occupato dai «fascisti». La mancanza di autoritarismo significa nella maggior parte dei casi trionfo del qualunquismo, FINE DI OGNI LAVORO RIGOROSO E «SCIENTIFICO», FINE [quasi] DI OGNI LAVORO VERO E PROPRIO.

Per l’insegnante non autoritario si prospetta a breve scadenza un penoso dilemma: deve crollare tutto (un Adorno arrovesciato, un Adorno con davanti il segno meno) o occorre barcamenarsi in azioni di piccolo cabotaggio?

Insomma: coerenza disumana (quello che mi interessa è la perla, al diavolo l’ostrica) o umana incoerenza («allora io dico: al diavolo la perla!», Brecht)?

[A questo punto avevo preparato una nota metodologica per indicare una via d’uscita paradossale. Essa verteva sull’analogia tra autoritarismo e lotta di classe e invitava a riflettere su un certo linguaggio marxiano: dittatura del proletariato, periodo di transizione, scontro di classe, ecc. La nota terminava con un invito all’applicazione di questo linguaggio nell’ambito delle strutture scolastiche, pur con la consapevolezza del pericolo wittgensteiniano di una trasformazione del linguaggio nel processo globale del reale. ma un accenno chiarificatore DI FACHINELLI A PROPOSITO DI POTERE E AUTORITÀ MI SPINGE AD ANNULLARE TUTTA LA CONSIDERAZIONE].

[Un’altra nota alternativa: la relazione della Pucci Ferruta nega la validità di uno sforzo alla ricerca di una cultura «diversa» da quella borghese. D’accordo. Per il momento. Ma i «rumori di fondo» di Fortini vanno pure presi in considerazione. Cerco di spiegarmi: rimane il compito di smascherare i connotati di classe della cultura borghese. Un esempio. La borghesia ottocentesca-positivistica ci ha consegnato uno strumento di lavoro «scientificamente» redatto. È il *Dizionario della lingua italiana* nuovamente compilato da Nicolò Tommaseo, ecc. Riporto due voci qualsiasi dall’edizione del 1872. «sciopero e SCIOPRO: s. m. Voce *pur troppo* viva, di lavoranti che smettono le opere consuete, per forzare chi paga la mercede a aumentarla». (La sottolineatura è mia, A. P.). «socialismo: s. m. Il solito *ismo* di mal augurio: ci viene di Fr.; e con questo nome denotasi la dottrina (se dottrina è, non appetito né sogno) che propone un che tra

il *Comunismo* e il *Despotismo,* cioè di rimpastare tutta la società civile senza norme morali determinate, rompendo tutte le tradizioni e le consuetudini... Il signor Comte creava la parola *Sociologia,* dalla quale si sarebbero generati i *Sociologhi:* ma il sig. Comte non farà razza; e il suo *Positivo, il mondo a caso pone»*].

La domanda fondamentale rimane ancora: *Il dubbio* FECONDO, L'INCERTEZZA, L'AMBIGUITÀ, IL RIPENSAMENTO CRITICO NON NECESSARIAMENTE RAZIONALE, Sono prerogativa fondamentale della cultura borghese (da Descartes a Brecht) o possono esserlo anche della nuova cultura antiborghese o postborghese o proletaria o marxista?

Insomma: dobbiamo infondere incertezze antiautoritarie o certezze autoritarie? [I volantini e gli slogan del Movimento Studentesco o dei gruppi della sinistra extraparlamentare ci dànno dubbi o autoritarie certezze? Provate a mettere un punto interrogativo in calce a certe frasi: nixon boia?]

Luisa Muraro Vaiani.

Ascoltando le relazioni di insegnanti che hanno stabilito nella scuola dei rapporti non conformi alla pratica tradizionale, molti si sono mostrati meravigliati e interdetti. Per due ragioni, mi par di capire: alcuni sono perplessi perché ascoltano lunghe descrizioni di fatti, situazioni, che a loro appaiono senza legame con il lavoro politico. Sembra loro che così si perda tempo, perché mancherebbe una prospettiva di azione: io dico invece che questo «ritardare» il momento di elaborare linee politiche generali sia importante, perché ci consente di scoprire all'interno delle

situazioni che si creano e che abbiamo cercato di illustrare e analizzare, delle nuove indicazioni politiche e, quel che più conta, non sovrapposte a priori, ma legate precisamente alla vita della scuola: per esempio, abbiamo capito la ragione specifica per cui non si può modificare radicalmente i rapporti con gli alunni dentro la classe in senso non autoritario, e poi continuare a fare gli insegnanti che arrivano alla prima ora di lezione e spariscono all'ultima. Non si può, perché così si apre una crisi nella vita dei ragazzi senza fargli vedere gli esiti positivi, in un impegno che deve andare anche fuori degli orari di scuola e dei luoghi della scuola. E questa è già per se stessa una indicazione politica, fondamentale.

Altri invece sono urtati perché sembra a loro che noi rompiamo delle situazioni, mandiamo all'aria delle pratiche pedagogiche senza costruire una realtà nuova; per questi manchiamo di rigore scientifico, siamo dei confusionari amanti del disordine, perfino degli irresponsabili. Ma è chiaro dove ci vogliono spingere in nome del rigore scientifico: a fare una nuova pedagogia. Per noi invece il momento della sintesi di quella crisi che apriamo non è una nuova pedagogia, è invece politica, una lotta da condurre nella società senza riguardo per le istanze solo pedagogiche. Noi e gli alunni e quelli che sono coinvolti entriamo in un processo politico per cambiare non la scuola, ma la scuola *e* la società. Non accettiamo le dimensioni falsamente scientifiche - in realtà astratte e ideologiche -in cui si vuole contenere e legare la nostra azione.

Sandro Ricci.

La discriminante maggiore a mio parere tra scuola autoritaria e scuola antiautoritaria è la concezione e l'esercizio del potere. Con la scuola autoritaria si prefigura a livello istituzionale (né può essere altrimenti, data la funzionalità dell'istituzione al sistema) un tipo di gestione del potere caratterizzato dalla separazione tra decidere ed eseguire, tra programmare ed applicare. Esiste una minoranza (insegnanti, presidi, burocrazia) che stabilisce il da farsi dal punto di vista della qualità, quantità, tempo; e la grande massa (studenti) che deve soltanto fare, come, quanto e nel tempo richiesto. È evidente che così l'istituzione è una rigorosa cinghia di trasmissione del sistema; i comportamenti favoriti dalla scuola sono infatti da una parte il potere accentrato (insegnanti, presidi, burocrazia), dall'altra la subordinazione generalizzata (studenti); cioè la divisione in classi sociali è una precisa componente della didattica autoritaria.

Quali sono gli scopi di una didattica antirepressiva? Il rifiuto della pratica e dell'ideologia del potere esercitato sulla massa, l'educazione alla pratica e all'ideologia del potere esercitato collettivamente, l'educazione all'insubordinazione. Niente paternalismo, niente cogestione; partecipazione egualitaria alla determinazione dei contenuti, dei modi, dei tempi, dei fini dell'attività scolastica, non disponibilità alla sottomissione. Questo processo sembra realizzarsi attraverso diverse fasi.

In un primo tempo è messo in discussione, criticato e rifiutato il monopolio del potere. A questo proposito è indispensabile che siano portati a livello di coscienza più chiara possibile i caratteri repressivi della scuola (voti, interrogazioni, fissità al banco, chiusura nella classe e così via) e i meccanismi di dipendenza che operano negli studenti (principio d'autorità, premio, castigo, promozione, bocciatura eccetera).

La fase successiva sembra essere caratterizzata da un estremo individualismo. Gli studenti avvertono sempre meno la sottomissione e si comportano generalmente secondo una spontaneità regolata dal principio: ciò che viene di fare è lecito farlo. È il momento in cui ciascuno sente il potere su tutto e su tutti: è il vuoto di potere. In questa fase l'insegnante ha una funzione precisa e determinante: dimostrando la sua disponibilità a entrare nel caos senza farsi travolgere e senza fare arretrare la situazione, con una serie di iniziative che vanno dalla chiarificazione alla sollecitazione, alla distensione, partecipa in totale uguaglianza con gli studenti alla organizzazione operativa della classe in gruppi e in collettivo.

Esito della didattica antiautoritaria sembra perciò essere il potere socializzato, l'esercizio del potere tra individui uguali e sempre autonomi, il rifiuto della dipendenza.

Mi sembra quasi inutile rilevare che nel modello qui proposto sono volutamente isolate le fasi salienti di una dinamica che al livello reale è in genere caratterizzata dalla mescolanza di queste stesse fasi, dato il carattere non lineare della crescita umana degli studenti. È altrettanto superfluo rilevare che nella misura in cui l'educazione al potere socializzato e all'insubordinazione riesce, si forma nella massa studentesca un habitus mentale e comportamentale di scontro sia nei confronti dell'istituzione, sia nei confronti del sistema.

Denis Diderot.

Il padrone Come va la gola?

Jacques Male.
Il padrone È che parli troppo, e non bevi abbastanza.
Jacques È che non mi piace la tisana, e mi piace parlare.

(*Jacques il fatalista e il suo padrone,* 1773-75)

This file was downloaded from Z-Library project

Your gateway to knowledge and culture. Accessible for everyone.

z-library.se singlelogin.re go-to-zlibrary.se single-login.ru

Official Telegram channel

Z-Access

https://wikipedia.org/wiki/Z-Library